

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO/MAPSI

DÉBORA MENDES DE SOUSA GEMELLI

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE A
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Porto Velho/RO
2013

DÉBORA MENDES DE SOUSA GEMELLI

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE A
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Psicologia para obtenção do
título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e
Processos Educativos

Orientadora: Prof. Dr^a. Marli Lúcia Tonatto
Zibetti

Porto Velho
2013

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

G322p

Gemelli, Débora Mendes de Sousa.

Programa Mais Educação: um olhar da psicologia sobre a ampliação da jornada escolar. / Débora Mendes de Sousa Gemelli. Porto Velho, Rondônia, 2013.
122f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Núcleo de Saúde (NUSAU), Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

1. Políticas Públicas. 2. Programa Mais Educação. 3. Psicologia Escolar. I. Título.

CDU: 159.964.32(811.1)

Bibliotecária Responsável: Eliane Gemaque / CRB 11-549

FOLHA DE APROVAÇÃO

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR**

Débora Mendes de Sousa Gemelli

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós Graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Rondônia para
obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e
Processos Educativos

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Orientadora)

Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Assinatura: Marli L. T. Zibetti

Prof.^a Dra. Livre Docente Marilene Proença Rebelo de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Assinatura: Marilene P. R. de Souza

Prof.^a Dra. Neusa dos Santos Tezzari

Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Assinatura: Neusa dos Santos Tezzari

Data da defesa: 21 de agosto de 2013.

Aos meus grandes amores, João e José.
“Eu nunca imaginei que houvesse no mundo
um amor desse jeito
do tipo que quando se tem não se sabe
se cabe no peito.”
(Roberto Carlos)

AGRADECIMENTOS

À professora Marli Lúcia, por me proporcionar inúmeras situações de aprendizagem ao assistir a sua forma de conduzir seus alunos e por me conduzir nos caminhos da pesquisa, com um rigor tão doce e uma sabedoria tão terna que transformou este árduo período do mestrado em um tempo já de saudade.

Aos professores do Programa Mestrado em Psicologia – MAPSI, pelas discussões teóricas e momentos compartilhados:

Às professoras Marilene Proença e Neusa Tezzari, pela delicadeza e atenção dedicadas ao meu trabalho parcial durante o exame de qualificação e pelas valiosas contribuições, imprescindíveis para a construção do texto final.

Aos colegas de mestrado, por constituírem um grupo amistoso, de relações afetivas, que muito contribuiu com os meus estudos.

Aos membros do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação – GAEPPE- pelas sessões de estudo e pela atenção na leitura de revisão desta dissertação.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudo durante o mestrado.

Aos funcionários e alunos da Escola tomada como caso para o presente estudo, pela recepção e possibilidade de execução do trabalho.

À Érica Vanessa pelo suporte com as questões burocráticas do Programa, por sempre atender-me de forma meiga e prestativa.

Às minhas queridas Fabrícia, Josilene, Neila, Tatiana, Juliane, Suelane e Luciana, que com sua dedicação e trabalho, da forma mais fraterna e carinhosa, me permitiram assumir este desafio.

À Lua, amiga presente, pela escuta paciente, atenciosa e carinhosa.

À querida amiga Sheylla Chediak, por acreditar no meu potencial e me incentivar a participar deste programa de mestrado e pelas traduções que se fizeram necessárias.

À Soraia Vilela (in memoriam), pelo incentivo e inspiração.

Ao José Cézar, por sua companhia alegre e estimulante. Companheiro amado que me apóia e me completa.

À minha mãe, mulher simples, de pouco estudo, mas com a sabedoria suficiente de reconhecer a escola como o espaço de crescimento e de desenvolvimento.

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo...
(Caetano Veloso)

RESUMO

GEMELLI, Débora Mendes de Sousa. **Programa Mais Educação**: um olhar da psicologia sobre a ampliação da jornada escolar. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2013.

Diversas são as políticas públicas de enfrentamento das dificuldades escolares implantadas no campo da educação brasileira nas últimas décadas. Dentre elas, destaca-se a proposta de ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas públicas, cuja materialização tem se dado por meio da implantação do programa Mais Educação, sendo a sua adesão garantia de linha de financiamento específico às escolas para execução de atividades no contraturno a estudantes, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade social. Frente a esta questão e, fundamentando-se em uma perspectiva crítica de psicologia e de educação, este estudo buscou investigar as implicações e contribuições da ampliação da jornada, proporcionadas pela implantação do programa Mais Educação, para a apropriação do conhecimento escolar a alunos de uma escola pública de Porto Velho-RO. Por meio de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, a pesquisa teve início com um levantamento teórico das primeiras referências de educação integral no Brasil, seus fundamentos e perspectivas, bem como das primeiras iniciativas de ampliação da jornada nas escolas brasileiras. Foram identificadas, a partir deste levantamento, duas referências históricas de educação integral: o integralismo e o liberalismo cujas influências se fazem sentir ainda hoje nos projetos em curso no Brasil. O Mais Educação, como a mais recente tentativa de implantar a modalidade de educação integral nas escolas públicas, tem sido orientado por documentos e manuais operacionais que subsidiam as instituições escolares e Secretarias de Educação nos procedimentos de implantação. A análise desses documentos revelou estreita aproximação entre sua fundamentação e as matrizes liberais que influenciaram a pedagogia da Escola Nova. Quanto ao estudo de campo, foi realizado em uma escola indicada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, entre as que apresentaram melhor desempenho no desenvolvimento desta política e foi conduzido por meio de observações, entrevistas e análise de documentos. Os dados foram analisados a partir da perspectiva teórica da pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia Histórico-Cultural, e os resultados foram organizados em dois blocos: 1º) A implantação e funcionamento do Mais Educação na escola; 2º) O programa Mais Educação e a questão da aprendizagem. A análise permitiu evidenciar as filiações neoliberais dos procedimentos de implantação e de funcionamento do programa, baseado em conceitos de governança pública, democratização da gestão fundamentada em uma pseudo-autonomia escolar, incentivo à livre iniciativa e economicidade. Como resultado desse processo, constatou-se que a execução do programa se dá como mais um, entre os tantos programas recebidos pelas escolas, sem que isso implique em alterações no projeto pedagógico da instituição e no processo de ensino do horário regular de aulas. O estudo conclui que esta política de ampliação da jornada, concebida fora do espaço escolar e sem a devida discussão com a comunidade envolvida, não se efetiva conforme seus objetivos de fortalecimento da aprendizagem, pois não promove a discussão das novas funções atribuídas à escola (proteção, assistência, ampliação de acesso à cultura e acompanhamento pedagógico) e nem oferece condições suficientes para que essas funções possam ser assumidas de fato. Dessa forma, os profissionais envolvidos na realização das atividades do programa, estão restritos ao cumprimento das tarefas necessárias ao seu funcionamento que, por sua vez, não implica em discussão do trabalho didático necessário à garantia de transmissão dos conhecimentos escolares, direito de todo estudante e principal função da escola.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Programa Mais Educação. Psicologia Escolar.

ABSTRACT

GEMELLI, Débora Mendes de Sousa. More Education Program: a psychology viewpoint on the school journey extension. 2013, 122 f. Dissertation (Master Course) – Post Graduation Program in Psychology, Federal University of Rondônia, Porto Velho/RO, 2013.

There are several public policies for coping with school difficulties established on the Brazilian educational field in the last decades. Among them, there is the school-journey extension proposal to expand the time children stay at public school, which has been given through the implementation of the More Education Program, and its membership is guaranteed by a specific funding to the schools so that they can develop an after-school program for students, primarily, in social vulnerability situation. Regarding this issue and based on an psychology and educational critical perspective, this study has aimed to investigate the school-journey extension implications and contributions, provided by the More Education Program implementation, in order to promote formal education to students from a public school in Porto Velho-RO. Through a case study of qualitative approach, this research has begun from a theoretical analysis on the first integral education references in Brazil, its fundamentals and prospects, as well as the first initiatives to expand the journey in Brazilian schools. Two historical references on integral education have been identified from the theoretical research: the fundamentalism and liberalism, from which influences are felt even nowadays in ongoing projects in Brazil. The More Education Program, as the latest attempt to set up the full-time education in public schools, has been directed through documents and operating manuals which support the educational institutions and education departments in the implementation procedures. The analysis of those documents has revealed closeness between its foundation and the liberal matrices which influenced the New School pedagogy. Regarding the field study, this research was conducted through observations, interviews and documental analysis and it was carried out in a school designated by the State Department of Education - SEDUC, since it was among those which had a better performance in this policy development. Data were analyzed from the theoretical perspective of Historical-Critical pedagogy and Historical-Cultural psychology, and the results were divided into two groups: 1) The implementation and operation of The More Education Program in the school; 2) The More Education program and the learning issue. The analysis has highlighted the neoliberal affiliations of the program implementation procedures and operation, based on public governance concepts, management democratization founded on a pseudo-school autonomy, incentive towards a free initiative and economicity. As a result of this process, it was found that the program implementation has been occurring as one more among the many other programs received by schools without resulting in changes in the institutional pedagogical project and in the teaching process of the regular schedule of classes. The study has concluded that the school-journey expansion policy, conceived out of the school without proper discussion with the community involved, is not accomplished according to the learning consolidation objectives, since it does not promote the discussion on the new roles schools have been demanded (protection, assistance, access to culture expansion and educational support) or provides sufficient conditions so that these roles can actually be performed by the school. Thus, the professionals involved in the accomplishment of the program activities are restricted to performing tasks that are imperative to its development; which does not mean that the teaching work that is necessary to assure the formal education, a right that every student has and the main role of school, is being discussed.

Keywords: Public Policy. More Education Program. School Psychology.

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CAICs – Centros de Atenção Integral de Crianças e Adolescentes
CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EEx - Entidades Executoras
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME - Projeto de Melhoria na Escola
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROAFI - Programa de Assistência Financeira
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEP- Sociedade de Estudos Políticos
SESI/RO – Serviço Social da Indústria no Estado de Rondônia
SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Adesão das escolas ao programa Mais Educação	37
Figura 2: Mandala Mais Educação	47
Figura 3: Horário das oficinas 2º semestre	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Revisão de estudos sobre a implantação dos CIEPS: principais críticas.....	30
Tabela 2: Revisão de estudos sobre a implantação dos CIEPS: aspectos positivos	32
Tabela 3: Expansão do programa Mais Educação na rede estadual em Porto Velho.....	38
Tabela 4: Rendimento e meta IDEB	54
Tabela 5: Participantes da pesquisa	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	19
1.1 CONCEPÇÕES DISTINTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	22
1.2 A IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	25
2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: VERSÃO RECENTE DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA	36
2.1 AS LINHAS ORIENTADORAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	38
2.1.1 Governança	40
2.1.2 Intersetorialidade	42
2.1.3 Interculturalidade	45
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 OBJETIVOS	52
3.1.1 Objetivo Geral	52
3.1.2 Objetivos Específicos	52
3.2 CAMPO	53
3.3 PARTICIPANTES	55
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	56
3.4.1 Análise de Documentos	57
3.4.2 Observações	58
3.4.3 Entrevistas	60
3.5 ANÁLISE DE DADOS	61
4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA ABARÉ	64
4.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO OU AUTONOMIA ESCOLAR?	65
4.2 O FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA: FAZER MAIS COM MENOS?	71
4.3 O PROGRAMA NA AVALIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	78
5. MAIS EDUCAÇÃO: MAIS APRENDIZAGEM?	84
5.1 A DISSOCIAÇÃO ENTRE ENSINO REGULAR E ATIVIDADES DO MAIS EDUCAÇÃO	85
5.2 APRENDIZAGEM OU DISCIPLINAMENTO?	88
5.3 MAIS EDUCAÇÃO: OFERTA DE MAIS DO MESMO	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXO 1 Aprovação no Comitê de Ética	112
APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113
APÊNDICE B Registro Ampliado	114
APÊNDICE C Quadro de observações	119
APÊNDICE D Roteiro para entrevista com Coordenadora do programa Mais Educação na SEDUC	120
APÊNDICE E Roteiro para entrevista com Coordenadora do programa Mais Educação na escola	121
APÊNDICE F Roteiro para entrevista com monitores do programa Mais Educação	122

INTRODUÇÃO

Meu encontro com a temática da Educação Integral se deu no ano de 2009, quando eu fazia parte do quadro funcional do Sistema Social da Indústria no Estado de Rondônia (SESI/RO).

Naquele ano, a Gerência de Educação do SESI trabalhava na elaboração do projeto que previa a implantação da Educação Integral nas unidades educacionais do Sistema Indústria do estado de Rondônia. As escolas que compunham esta rede foram comunicadas sobre a adesão ao projeto no segundo semestre de 2009, inicialmente como projeto piloto na unidade de Porto Velho. Na época, não nos foi esclarecido que esta ação cumpria uma das diretrizes do Departamento Nacional relacionadas à educação.

Dentre as ações e estratégias, do Mapa Estratégico da Indústria 2007-2015, se insere o programa “Escola de Tempo Integral” como um dos componentes do Plano Estratégico da Rede SESI de Educação, o qual “tem como um de seus alicerces a ideia de que a educação é a base da competitividade da indústria e do desenvolvimento sustentável do país”.

A oferta da Educação em Tempo Integral na Rede SESI de Educação no Estado de Rondônia tem como referência as diretrizes e orientações emanadas do SESI - Departamento Nacional e do Programa Educação para a Nova Indústria e, para a sua efetiva implantação e implementação apresenta-se este Projeto que norteará a organização e o funcionamento de mais esta modalidade de atendimento escolar posta a serviço da sociedade rondoniense. (RONDÔNIA, 2011a, p. 5).

Nos últimos meses do ano de 2009, estávamos diante de muitas incertezas a respeito desta modalidade de educação, período em que precisávamos repassar às famílias as informações acerca das matrículas, a programação do ano letivo de 2010 e ainda não tínhamos resolvido questões mínimas a respeito da operacionalização do projeto de educação integral. Duas preocupações se destacavam neste contexto. A primeira relacionada à infraestrutura, pois o espaço ainda não havia sido adaptado para a permanência das crianças na escola para as atividades do contraturno e o projeto previa que as crianças tomariam banho, descansariam e almoçariam no ambiente escolar. A segunda questão era o fato de as escolas da Rede SESI-RO serem instituições privadas e a oferta de mais atividades aos alunos exigiria alimentação, adequação predial e contratação de mais profissionais, o que, inevitavelmente, refletiria no valor das mensalidades escolares.

Iniciamos oferecendo 50 vagas (25 para alunos do 1º ano e 25 para alunos do 2º ano do ensino fundamental). No ato da matrícula, foi oferecida a modalidade como alternativa, a família poderia escolher o primeiro e segundo ano, parcial ou integral. Escolhendo a segunda

opção, a família pagaria a mensalidade normal com um acréscimo de 80%, o que prevíamos que cobriria os custos pelo aumento das atividades oferecidas.

Todas as vagas disponibilizadas à comunidade foram preenchidas e iniciamos as atividades, mesmo sem estarmos, ainda, atendendo a todos os critérios do projeto, que, naquele momento, já estava sob a análise do Conselho Estadual de Educação. Trabalhamos fazendo arranjos nos poucos espaços e, à medida que o recurso de 2010 ia sendo disponibilizado, íamos fazendo as adequações.

Vivi esta experiência e lembro-me de que muitos foram os momentos de inquietude, ainda que não fosse capaz de identificar os elementos que faziam com que eu tivesse restrições àquela proposta de educação. Sentia-me incomodada por aquela imposição de modelo de educação concebido para atender as necessidades políticas do sistema, pela forma como se deu a construção do projeto de educação integral sem a participação da comunidade escolar, pelo descaso com as condições da escola e dos profissionais que nela atuavam e, em especial, pela oferta de duas modalidades de educação, uma para quem tinha condições de pagar e outra pra quem não tinha. Esta última questão, para mim a mais séria, ia de encontro com a razão de existir do Sistema Social da Indústria, o atendimento do industrial e de seus dependentes com serviços de saúde, educação, lazer e responsabilidade social. Neste caso, o filho do trabalhador da indústria, público prioritário do Sesi-Educação, não podia pagar pela Educação Integral e os Programas de Incentivo à Indústria, que facilitam o acesso às escolas do Sesi, não contemplavam esta modalidade.

Quando me propus a estudar sobre o programa Mais Educação, considerei esta uma boa oportunidade para retomar questões não resolvidas a partir da minha vivência e confrontar o que vivi com a experiência de uma escola da rede pública, em busca da compreensão deste movimento nacional em direção à educação integral. Posteriormente, a partir da minha inserção em campo, percebi semelhanças, mais que imaginava, entre o programa Mais Educação e o programa de Educação em Tempo Integral da Rede Sesi de Educação. E as apropriações teóricas, juntamente com a análise dos documentos orientadores do programa, foram operando uma compreensão dos princípios filosóficos desta política, necessidade apontada por Dadico (2011, p. 43) como imprescindível ao pesquisador:

Na sociedade de massas, diante da homogeneidade do discurso ideológico, da fetichização da mercadoria, nossa percepção tende a embotar-se a cada dia. [...] Olhar para a realidade significa um necessário compromisso com sua transformação. A fantasia de transformação que nos chega através de modelos prontos pela mídia e pelas diversas sociologias apresentadas ideologicamente deve ser desnudada por um olhar que nos torne menos propensos às armadilhas da hegemonia, se pleiteamos de fato uma sociedade mais próxima do que é pertinente ao humano. E nossa

responsabilidade cresce à medida que, enquanto cientistas, pretendemos a busca da verdade.

Esta percepção representou para mim um avanço, pois me desloquei do lugar em que eu estava, como cumpridora de diretrizes, para um lugar de quem se propõe a ver mais do que está posto, procurando identificar os motivos pelos quais o apelo pela Educação Integral se faz tão presente no atual cenário educacional brasileiro e, especificamente, o programa Mais Educação que é, nos dias de hoje, o programa oficial do governo federal, de larga abrangência, responsável pela materialização dessa proposta nas escolas públicas brasileiras.

O programa Mais Educação foi lançado em 2008 amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), em seu artigo 34, que preconiza: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. E, no Artigo 87, que estabelece como objetivo a ser alcançado, a implantação do ensino fundamental de tempo integral: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. (BRASIL, 1996).

A ampliação da jornada como medida de enfrentamento do insucesso escolar também comparece no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/2001) – 2001-2010 quando trata do turno integral nas escolas públicas com o objetivo de “[...] solucionar a universalização do ensino e **minimizar a repetência**” (Grifos nossos) prevendo “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.” (Meta 21).

O texto do Plano Nacional de Educação para o decênio 2010-2020, cujo projeto de Lei se encontra em tramitação no Congresso Nacional estabelece como uma de suas metas “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.”. (Meta 6). Para o alcance da referida meta, são propostos os seguintes desdobramentos:

Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. (Meta 6.3)

Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. (Meta 6.4).

Em 21 de setembro de 2011, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad apresentou à imprensa o resultado de uma pesquisa realizada sobre o aumento do número de

horas do aluno na escola e sua correlação com o aumento do rendimento escolar¹. A pesquisa realizada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo revelou que a permanência dos alunos por mais tempo nas escolas leva a uma melhoria dos resultados, na aprendizagem e nas avaliações. Dessa forma, a proposta do Ministério era debater o assunto da ampliação da jornada escolar, número de horas/dia, número de dias/ano ou as duas combinações.

Os documentos apresentados, bem como a argumentação do ex-ministro, apontam para a relação que está sendo estabelecida entre melhoria do rendimento escolar e oferta de atividades escolares que garantam a ampliação do tempo de permanência dos estudantes sob responsabilidade da escola, mesmo que estas atividades e este tempo não sejam desenvolvidos unicamente no interior das unidades educativas.

Esta política difere das experiências nacionais anteriores de ampliação da jornada escolar, visto sua abrangência nacional, a qual prevê a realização da educação integral, sem necessariamente, transformar o espaço físico das unidades escolares, o que, convoca a escola a assumir uma nova perspectiva de tempo e de espaço educativo.

Assim, as instituições promotoras da modalidade educação em tempo integral, são reconhecidas como escolas de tempo integral. Mesmo que seus alunos não permaneçam em seu espaço físico, conta-se o tempo que estão sob sua responsabilidade, em outros espaços da comunidade.

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade. (Passo a Passo Mais Educação-s.d., p. 18)

Desta forma, o programa Mais Educação constitui-se como uma política pública evocando esforços da esfera federal, estadual e municipal para a realização de suas atividades. O programa demanda também mudanças na configuração e funcionamento das escolas, uma vez que estas passam a ter suas funções ampliadas de forma muito significativa, pois as atividades propostas pelo programa implicam na oferta de refeições, atividades físicas, artísticas, culturais e pedagógicas, no contraturno, sob responsabilidade da instituição escolar.

Além disso, conforme explicitado nas finalidades do programa a ampliação da permanência dos alunos na escola deve contribuir, dentre outras para “[...] **a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série**, mediante a implementação de ações

¹Áudio da entrevista disponível em: <http://redecunicadores.mec.gov.br>

pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar.” (BRASIL, 2007 – Grifos nossos).

Os investimentos na educação brasileira nas últimas décadas garantiram avanços, principalmente no acesso à escolarização. A universalização do Ensino Fundamental, a ampliação na duração desta etapa da escolarização e o maior acesso de crianças na educação infantil e de jovens ao Ensino Médio, também podem ser apontadas como conquistas recentes. Entretanto, a qualidade dessa educação tem recebido fortes críticas a partir dos resultados obtidos por meio dos diferentes indicadores de rendimento tais como: a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Esta situação, portanto, tem justificado a busca pela qualidade na educação que tem mobilizado ações de diversos setores, tanto governamentais como da própria sociedade em diferentes esferas. Neste contexto, o programa Mais Educação caracteriza-se como uma importante medida que se estabelece com o objetivo de enfrentar as dificuldades escolares e melhorar a qualidade da educação.

A importância atribuída à ampliação da jornada para a elevação da qualidade do ensino e os argumentos utilizados para fundamentar as ações propostas para essa ampliação, nos levaram a propor esta investigação, com vistas a compreender as formas como esta ampliação vem sendo realizada e quais consequências vêm trazendo à escolarização das crianças e adolescentes de escolas públicas em nossa cidade.

Os questionamentos que orientaram nossa investigação pautaram-se nas seguintes interrogações: que contribuições a ampliação da jornada escolar, proporcionada pelo programa Mais Educação, oferece para melhorar as oportunidades de aprendizagem dos conteúdos escolares aos alunos de uma escola pública de Porto Velho? Como se deu a implantação das novas formas de organizar a escola a partir da adesão ao programa Mais Educação? Como os atores escolares articulam a realidade da escola com as propostas do programa? Que atividades são oferecidas aos alunos na escola pesquisada e que critérios têm sido prioritariamente utilizados para a definição das atividades que compõem o programa? São estabelecidas relações entre as atividades do Mais Educação e as atividades regulares do currículo?

Esta dissertação está organizada em cinco seções e apresenta o percurso e os resultados de um estudo de caso de abordagem qualitativa que teve como objetivo investigar o processo de ampliação da jornada escolar, ocorrida por meio da implantação do programa

Mais Educação, analisando as oportunidades criadas para a apropriação do conhecimento escolar a alunos de uma escola pública de Porto Velho.

A inserção no cotidiano escolar foi fundamental para compreender a forma como as atividades do programa são desenvolvidas na escola pesquisada, os recursos materiais e humanos disponíveis para sua execução e as formas de articulação existentes entre as atividades do programa, as atividades do período regular de escolarização e os conteúdos curriculares.

Na primeira seção, tratamos dos aspectos históricos da educação integral no Brasil, as concepções de homem e de educação a partir dos movimentos Integralismo e Liberalismo, bem como suas defesas pela educação integral nas décadas de 1920 e 1930. Ainda nesta seção apresentamos um breve levantamento dos projetos de educação integral de maior relevância na educação brasileira.

Na segunda seção, apresentamos o programa Mais Educação como a mais recente versão da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras e as linhas orientadoras que sustentam esta política nacional.

A terceira seção foi dedicada à descrição da abordagem metodológica que utilizamos para acessar o campo, para coletar os dados nos documentos e na escola, para a escolha dos sujeitos, realização das entrevistas e suas transcrições. Registramos, também nesta seção, os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa e o método de análise dos dados.

A quarta seção trata do programa Mais Educação na escola selecionada para a realização deste estudo. Abordamos a forma como se deu a implantação e o funcionamento do programa nesta instituição, já utilizando os dados do campo como base material da discussão.

Na quinta seção, exploramos a questão da aprendizagem no programa Mais Educação, por meio da forma pela qual a escola organiza e desenvolve as oficinas e como estas se ocupam dos conteúdos escolares.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese com as principais questões que emergiram durante o estudo, com vistas a responder os objetivos que balizaram esta pesquisa.

Consideramos que um estudo de caso sobre uma política pública em vigor na atualidade e com a abrangência do programa Mais Educação oferece algumas limitações próprias desse tipo de estudo, tais como a abrangência limitada e a impossibilidade de generalização. Entretanto, por outro lado, permite identificar as formas de apropriação dessa ação governamental, pensada em nível central, por parte de uma unidade escolar no interior

da região amazônica, com suas peculiaridades e possibilidades, evidenciando elementos que as pesquisas mais amplas nem sempre conseguem captar.

Esperamos que nosso trabalho inspire outros estudos sobre a temática, uma vez que há ainda muito a se compreender quando se trata de investimento em educação em um país de dimensões continentais como o Brasil.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido...²

Os anos de 1920 e 1930 marcaram a realidade brasileira pelo contexto histórico e político dos desafios do período pós-guerra, conforme Trindade (1979, p. 7)

[...] intensifica-se a industrialização da economia; novas camadas urbanas se incorporam à luta social e política; a legitimidade do sistema político, dominado pelo grupo agrário exportador, é colocada em questão e uma mutação ideológica se opera entre as elites intelectuais.

Assim, no campo da educação, este foi um período de importantes proposições acerca dos rumos educacionais do país, embora fundamentadas em diferentes perspectivas políticas.

Conforme Cavaliere (2010, p.249) estes anos são reconhecidos como o período inicial das discussões e propostas acerca da educação integral. De acordo com a autora, “No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX”.

Diversos movimentos políticos proclamaram a defesa da educação integral em seus projetos educacionais, a citar, os anarquistas, os integralistas, os liberais e algumas ordens religiosas. Neste estudo, nos limitaremos a discutir dois destes movimentos, o integralismo e o liberalismo. A escolha destas duas vertentes se deu pela abrangência de seus projetos educacionais, o que veio influenciar, de forma significativa, as concepções posteriores de oferta de educação integral nas escolas brasileiras.

Apesar de ambos defenderem a educação integral, os objetivos e a forma como pensavam esta modalidade de educação foram definidos pelos princípios filosóficos de cada uma dessas correntes; assim, diferentes concepções de homem e sociedade moldaram seus projetos de educação integral e de escola.

O movimento integralista, comandado por Plínio Salgado, iniciou suas atividades a partir da organização da Sociedade de Estudos Políticos (SEP) com a participação de intelectuais nacionalistas da época. Um dos primeiros resultados desta articulação foi a criação da Ação Integralista Brasileira (AIB), que, posteriormente, viria a se tornar partido

²Música Oração ao Tempo, de Caetano Veloso. As demais epígrafes utilizadas neste trabalho fazem parte da mesma canção.

político. De acordo com Trindade (1979, p. 1), “[...] o primeiro partido político brasileiro com implantação nacional e reunindo cerca de meio milhão de aderentes [...]”.

O objetivo da AIB era transmitir a ideologia da organização de forma simples, acessível a todos. Com este intuito, em outubro de 1932, o grupo lança o Manifesto de Outubro, no qual foram divulgados os valores integralistas básicos: espiritualismo, justiça social, nacionalismo, democracia, corporativismo, combate ao liberalismo (político e econômico) e rejeição ao socialismo.

A Ação Integralista, através da Secretaria Nacional de Doutrina, divulga suas diretrizes a partir de um documento destinado às Secretarias Provinciais a ela subordinadas. O tema educação tem destaque significativo neste documento, conforme evidenciam as diretrizes a seguir:

XIII) - O Integralismo considera a educação intensiva e integral do povo como um dever fundamental do Estado, no interesse de sua própria estabilidade e progresso material e moral. Por isso, o Integralismo defende um programa amplamente educativo: ensino unificado e gratuito nos graus primários e secundários, com obrigatoriedade de matrícula e frequência; intensificação do ensino técnico; barateamento do ensino superior; levantamento do nível econômico, social e moral do professorado brasileiro; criação de universidades inspiradas nos princípios de uma filosofia integral; criação de cursos populares e de alta cultura; estímulo às pesquisas científicas, às belas artes e à literatura em suas diferentes modalidades, respeitados sempre os limites impostos pelos imperativos de ordem moral, social e nacional; liberdade e estímulo à iniciativa particular em todos os ramos de ensino, sujeitando-a, porém, à indispensável fiscalização por parte do Estado, no sentido de serem respeitados os mesmos imperativos. O Integralismo, mantendo a justa liberdade científica e didática, condena formalmente a liberdade descontrolada de cátedra. XIV) - Na execução deste vasto e intenso programa educativo, o Estado jamais poderá ultrapassar a legítima esfera de seus direitos, aniquilando ou mesmo coarctando os direitos primordiais da família e da religião sobre a educação das novas gerações; ao invés, procurará enfeixar a participação dessas grandes forças morais da Nação, num espírito do mais franco entendimento e da mais ampla cooperação, a fim de que desta ação conjunta resulte uma formação realmente integral das novas gerações, consentânea com as tradições e sentimentos do povo brasileiro. Nas demais questões que se relacionam com os interesses vitais e supremos da Nação, o Integralismo promoverá sempre idêntica atitude do Estado com respeito aos direitos e interesses fundamentais da família e da religião. (Diretrizes Integralistas, 1993)

A ação integralista inaugurou escolas de alfabetização, as primeiras no Rio de Janeiro. Um estudo realizado por Coelho (2005), a partir de edições do periódico O Therezopolis, evidencia que, apesar de algumas publicações demonstrarem diferenças entre a execução do projeto educativo e as diretrizes da AIB, a oferta da educação pela Ação Integralista Brasileira teve uma abrangência considerável, conforme indica trecho de uma das notícias publicadas à época.

FOLHA CORRIDA – A Ação Integralista Brasileira comparecerá às eleições de 3 de janeiro próximo, com a seguinte folha corrida: [...] – Instalou 3.246 núcleos municipais, onde exerce uma obra educacional e de assistência social notabilíssima, mantendo mais de 3.000 escolas de alfabetização, mais de 1.000 ambulatórios médicos; centenas de lactários; numerosos gabinetes dentários e farmácias; centenas de campos de esporte; centenas de bibliotecas. [...] – Realizou nas 240 semanas de sua existência, em 3.000 núcleos, 720.000 conferências educacionais. [...] – Mantém escolas de educação moral, cívica e física, onde ministra aos moços que arranca dos prazeres fúteis e da velhice precoce, lições de ginástica, atletismo, esgrima, jogos esportivos, prodigalizando-lhes também aulas de história e moral cívica. (O Therezopolis de 5 de setembro de 1937, in COELHO, 2005, p. 91).

Naquele mesmo período, outro grupo de intelectuais se organizava em torno das ideias do filósofo norte americano John Dewey (1859-1952). Sua obra influenciou a educação em diversas partes do mundo e, ainda hoje, estudos são realizados a partir de seu legado.

A crítica que Dewey fazia ao clássico liberalismo foi uma marca na sua trajetória filosófica, o que o conduziu à formulação e à defesa de um novo modelo de liberalismo, ainda que permanecesse fiel aos princípios que fundamentam o liberalismo tradicional: “Todavia, as idéias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre têm valor duradouro, mais necessário hoje do que nunca.” (DEWEY, 1970, p. 53). Imprimia-se na história o “Renascente Liberalismo”.

No bojo desta nova concepção, a educação assume lugar importante na organização social. Ela seria capaz, segundo Dewey, de combater as desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo e colaborar para a possibilidade da “[...] liberdade efetiva e a oportunidade do crescimento individual da mente e do espírito de todos os indivíduos.” (DEWEY, 1970, p. 60).

O projeto de educação idealizado pelo filósofo americano ficou conhecido como escolanovismo, abordagem que criticava a transmissão vazia e mecânica dos conteúdos, propondo, em contrapartida, um projeto para além das questões de instrução. Para ele, a escola, instituição responsável pela educação, teria o papel de dirimir as diferenças sociais, integrando os marginalizados e harmonizando, assim, as relações de classes a partir dos princípios da democracia.

O movimento pela Escola Nova propôs, de forma veemente, a educação integral nas escolas brasileiras. Nesta concepção, o trabalho foi inserido no currículo como método infalível para a constituição de um homem produtivo e útil em todos os aspectos. Assim, caberia à escola a função de reproduzir a sociedade almejada, imitando as características e conflitos, buscando formar o cidadão adequado para a integração social.

Neste sentido, a perspectiva de uma Educação Integral e Integrada, em Dewey, estava relacionada à formação do “novo” homem a partir das artes, da música, do

teatro, dos valores universais do liberalismo, tendo como referência os problemas da vida, ou seja, era preciso enfrentar a “desintegração social”. A escola proposta por Dewey, ao se integrar a sociedade, integraria, também, os indivíduos “excluídos”. (FREITAS, 2009, p. 61)

Anísio Teixeira tornou-se o maior representante desta corrente no Brasil. Em 1924, assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do estado da Bahia, iniciando, assim, sua vida pública. Neste mesmo ano, viajou à Europa, onde teve a oportunidade de conhecer algumas experiências de educação integral. Tendo como ponto de partida o relatório de viagem apresentado ao governador Góes Calmon em abril de 1925, a Lei 1846 de 14/08/1925 promovia reformas na educação da Bahia, dentre elas, a proposta de uma educação integral como forma de desenvolver nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação.

Em 1927, já influenciado pelas leituras e ideias liberais, Anísio Teixeira parte para um curso de pós-graduação na Universidade de Columbia, em Nova York, onde conhece John Dewey. Em 1928, publica o primeiro estudo brasileiro sobre as ideias de Dewey.

A exemplo dos integralistas, a corrente liberal também organizou seu projeto de educação com a preocupação de formação integral como forma de enfrentar os desafios da modernidade. Publicado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova preconizava

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. (BRASIL, 2010b, p. 40, Grifos no original).

Diferentemente da experiência dos integralistas, os liberais não conseguiram, nesta época, colocar em prática seu projeto educacional. A execução do projeto de educação integral em escolas públicas no país se deu anos depois, quando Anísio Teixeira assume a Secretaria de Educação do estado da Bahia, questão sobre a qual discorreremos mais adiante.

1.1 CONCEPÇÕES DISTINTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste item, procuramos destacar algumas concepções advindas do integralismo e do liberalismo. Não é intenção descrever o que vem a ser cada uma destas ideologias, mas sim, destacar alguns elementos importantes na compreensão da educação concebida por estas duas correntes.

O integralismo, como já citado anteriormente, constitui-se como um movimento contrário ao liberalismo e ao comunismo e defensor de um estado nacionalista, fundamentado na tríade Deus, Pátria e Família.

Trindade (1979) descreve o integralismo como o “fascismo brasileiro na década de 30”. Os símbolos e os rituais desta ideologia eram considerados elementos centrais para a socialização destes preceitos entre os militantes.

Ainda conforme Trindade (1979, p. 188), a socialização político ideológica integralista é um elemento considerado pela organização como um dos mais importantes. Para ilustrar sua teoria, o autor identifica algumas formas de difusão da doutrina utilizadas pelos dirigentes integralistas objetivando “criar o hábito de obediência aos chefes e da submissão às estruturas autoritárias.”

A importância dada aos símbolos, sendo o principal deles, a letra grega sigma maiúsculo “[...] que pretende simbolizar a idéia de que o movimento pretende ser um ‘somatório’: ela lembra que o nosso Movimento é no sentido de integrar todas as Forças Sociais do País na suprema expressão da Nacionalidade.” (TRINDADE, 1979, p. 188). A forma com a qual os militantes se saudavam, o braço direito levantado, estendido à frente e a palma da mão voltada para a frente, com os dedos unidos. “[...] movimento este que é acompanhado por uma palavra de origem indígena, ‘Anauê!’ significando na linguagem tupi, um grito de guerra e um gesto de saudação (você é meu parente)”. (TRINDADE, 1979, p. 189).

As sedes da AIB deveriam ser organizadas, obrigatoriamente seguindo o padrão do regulamento: exposição das bandeiras nacional e integralista, de um mapa do Brasil com o sigma preto desenhado sobre si, foto do “Chefe”; galeria de retratos de mártires da causa e imagem de Cristo crucificado, além de slogans e disposição dos principais documentos da AIB. Os rituais, a partir do primeiro, o batismo cristão, depois casamentos e demais comemorações, todos seguiam rigorosas determinações. Outra forma de socialização entre os militantes eram as canções e as marchas em desfiles e reuniões integralistas: “As principais são o hino oficial da AIB, intitulado ‘Avante!’, de autoria do Chefe Nacional; as marchas da milícia (‘Anauê! Anauê!’) e da juventude integralista (‘A Marcha dos Plinianos’).” (TRINDADE, 1979, p. 197 – Destaques no original).

De todas as formas de “socialização político-ideológica”, uma em especial merece atenção diferenciada - os ritos de iniciação à militância. De acordo com Trindade,

O processo de iniciação começa aos quatro anos de idade e continua até aos 15 anos, época de ingresso definitivo na milícia. Durante este período, os “plinianos” passam por quatro grupos diferentes, conforme sua idade: “de 4 a 6 anos inscrevem-se na categoria dos “infantes”; de 6 a 9 anos nos “currupiras”; de 10 a 12 anos, no grupo

dos “vanguardeiros” e de 13 a 15 anos, tornam-se “pioneiros. (TRINDADE, 1979, p. 191).

A escola, para os integralistas, deveria se organizar para atender as necessidades da ordem nacional, propondo uma formação dirigida e autoritária, com atividades que promovessem a formação integral a partir do civismo, estímulo à educação física, intelectual, moral e profissional.

Os defensores da Escola Nova, liderados por Anísio Teixeira concebiam a sociedade, a formação do homem e, por conseguinte, a função da escola, de forma distinta dos integralistas. Para este grupo, as bases para a construção de um sistema de ensino efetivo deveriam partir dos fundamentos teóricos do sistema liberal, especificamente o Renascente Liberalismo, cunhado por John Dewey.

A partir do que chama de “crise do liberalismo”, Dewey aponta que o maior equívoco dos primeiros liberais foi considerar que esta doutrina pudesse ser perpetuada, independentemente da relatividade histórica.

Se tivessem feito isto, teriam sabido que, assim que as relações econômicas se tornassem as forças dominantemente controladoras dos padrões das relações humanas, a necessidade de liberdade dos indivíduos, que proclamavam, dependeria do controle social das forças econômicas, no interesse da grande massa dos indivíduos. (DEWEY, 1970, p. 42).

Desta forma, Dewey afirmava que o liberalismo deveria erguer-se novamente, considerando as novas formas de produtividade. O filósofo considerava que as mudanças causadas pela industrialização e as mudanças nas relações políticas e jurídicas influenciaram de forma significativa nas “mudanças de crenças, desejo e propósito”. Para enfrentar esta nova realidade, o Renascente Liberalismo reavalia os fundamentos do Liberalismo, em sua versão clássica, propondo a consolidação dos desafios atuais, considerando as mudanças econômicas, mas mantendo-se fiel aos valores fundamentais deste sistema “[...] o da liberdade, o do desenvolvimento das capacidades inerentes dos indivíduos, tornando possível pela liberdade, e o da função central da inteligência livre no estudo, discussão e expressão.” (DEWEY, 1970, p. 40).

O filósofo norte americano direcionou seus estudos às questões educacionais, criando inclusive, em 1896, a primeira escola experimental da história da educação, um de seus projetos na Universidade de Chicago. Os resultados dos seus projetos e pesquisas revolucionaram a educação americana e inspiraram outras tantas reformas educacionais pelo mundo.

Anísio Teixeira, como já destacado anteriormente, foi o grande divulgador das ideias deweyanas no Brasil, adotando sua teoria como uma bandeira contra os métodos tradicionais da época. Defendeu suas ideias que foram materializadas na divulgação dos dois documentos da reforma educacional nos moldes escolanovistas: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 e o Manifesto dos Educadores, em 1959, sendo em ambos, um dos principais signatários. No trecho em destaque a seguir, do Manifesto dos Educadores de 1959, evidencia-se a defesa de uma educação liberal e democrática:

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia da educação pública, - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial [...]. (BRASIL, 2010b, p. 90).

Verifica-se, nas palavras do manifesto, a articulação entre o processo educacional e a preparação do indivíduo para sua inserção no processo produtivo, ou seja, a função da escola sob o renascente liberalismo: preparar a mão de obra para a sociedade industrial, oportunizando o desenvolvimento das capacidades inerentes a cada indivíduo.

1.2 A IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

As diversas correntes filosóficas que defenderam a educação integral nas décadas de 1920 e 1930, apesar de concepções diferentes, defendiam uma formação para além do que a escola oferecia: a transmissão de conteúdos centrada na figura do professor. A educação integral deveria ser a formação a partir do desenvolvimento das diversas dimensões da vida, considerando, para tanto, os aspectos sociais, familiares e religiosos.

O aporte ideológico deste período não foi suficiente para a disseminação da educação integral nas escolas brasileiras. Entretanto, as propostas dos intelectuais da época marcaram de forma significativa a história da educação, principalmente com a divulgação dos manifestos e também por meio de experiências isoladas de implantação de projetos de educação em tempo integral.

O discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, feito por Anísio Teixeira em 1950, demonstra que, vários anos após o marco intelectual das ideias defendidas em décadas anteriores, o Brasil ainda apresentava um triste cenário educacional.

Os brasileiros, depois de trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira. (TEIXEIRA, 1959, s.p.)

A grande oportunidade da materialização dos ideais de uma educação integral surgiu quando Anísio Teixeira, à época, secretário da educação do estado da Bahia executou um projeto ousado de escola, um Centro Popular de Educação com uma concepção educacional renovada, porém fiel aos fundamentos iniciais.

Para organizar as atividades que comporiam o projeto de educação integral, foi necessário ampliar o tempo das crianças na escola. Assim, este projeto piloto foi constituído de forma a atender as demandas das novas situações de aprendizagens, caracterizando-se como uma escola de tempo integral.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro atenderia, inicialmente, 4000 alunos que dividiriam seu dia entre as atividades da “instrução”, ou seja, o ensino da leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais e o setor da “educação” que seria formado pelas atividades de socialização, artes, trabalhos manuais, artes industriais e a educação física.

Para suportar esta organização curricular, a estrutura física do Centro Educacional Carneiro Ribeiro era constituída de seis pavilhões, nos quais se distinguia a execução das atividades. Três pavilhões destinados às atividades de “instrução” foram nomeados de escolas-classe e um conjunto de edifícios centrais, onde aconteciam as atividades de “educação”, recebeu o nome de escolas-parque. As escolas-parque também tinham capacidade para abrigar 200 crianças em situação de abandono, que viviam em sistema de internato e participavam das atividades de rotina junto com as demais do semi-internato.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro seria o primeiro de um grupo de nove centros de educação popular em Salvador, a base da reforma educacional na Bahia. No entanto, de acordo com os estudos de Nunes (2009), as dificuldades para a construção da Escola Parque, como ficou popularmente conhecido o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, se mostraram também grandiosas.

Uma obra educacional do porte do Centro Educacional passou a ser notícia constante, sobretudo pela insatisfação dos professores que o jornal O Momento fazia questão de destacar. Criticavam-se as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um "monumento na obscuridade". Algumas críticas mais pesadas davam um tom sarcástico e contundente às notícias, ao denunciarem a demagogia do Sr. Anísio, o seu ar requintado "de pseudo-intelectual", seus "volteios de colibri" com relação às

questões sociais em seu discurso de posse. As ofensas pessoais iam longe. Em certas declarações de O momento, Anísio Teixeira aparece como "uma espécie de Peter Pan" das classes dominantes, um "títere do imperialismo norte-americano", "volúvel", "demagogo". (NUNES, 2009, p. 128).

A expansão dos Centros de Educação Popular na Bahia, conforme projeto original de Anísio Teixeira não se efetivou, sendo o Carneiro Ribeiro, o único Centro de Educação a se efetivar, de um conjunto de nove centros previstos no projeto original.

Antes da inauguração desse Centro Educacional, durante os anos de seu funcionamento e após o encerramento de suas atividades, outras instituições particulares religiosas e particulares leigas ofertavam educação em tempo ampliado, de forma a alcançar um desenvolvimento global do alunado, conforme aponta Maurício (2004). No entanto, nos interessa neste trabalho levantar as experiências em instituições públicas, às quais destinaremos nossa atenção e análise.

Acompanhando as experiências brasileiras em educação integral, quase duas décadas após a iniciativa do Carneiro Ribeiro, outro projeto ganha destaque nas escolas do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro, inspirado e influenciado por Anísio Teixeira, planejou e dirigiu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), durante os anos 1980 e 1990, um modelo de escola que ofertava atividades de tempo integral às crianças de baixa renda. Para Darcy Ribeiro, a escola realizaria a educação integral a partir da ampliação do tempo das crianças na escola. Em virtude da aproximação de ideias e de ações institucionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (MAURÍCIO, 2004; MIGNOT, 2011), o projeto dos CIEPs em muito se assemelhava à experiência da proposta do Carneiro Ribeiro, na Bahia

Durante o dia os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social. (MAURICIO, 2004, p. 41).

Cavaliere e Coelho (2003) apresentam dados de um estudo sobre as escolas de tempo integral da rede estadual do Rio de Janeiro, do qual participaram 50 diretores de CIEPS. Este estudo demonstra que a criação e implantação dos CIEPS estava diretamente ligada ao cenário político partidário da época. Durante dois mandatos consecutivos (1983-1986 e 1991-1994), a gestão do Partido Democrático Trabalhista (PDT) no estado do Rio de Janeiro, pelo então Governador Leonel Brizola, organizou e implantou 506 CIEPS, prevendo um salto na

qualidade da educação neste estado. Ao final dos mandatos e por não terem feito sucessores do mesmo partido, o projeto dos CIEPS foi interrompido sem resistência, de acordo com as autoras.

Esse estudo enumera alguns obstáculos que dificultaram o funcionamento dos CIEPS, de acordo com alguns de seus gestores. Dentre eles, são apontados: o excesso de tarefas burocráticas administrativas; a falta de profissionais da educação; falta de orientações político-pedagógicas dos órgãos centrais; problemas sociais que envolveram as escolas e falta de recursos materiais.

Por meio do levantamento de pesquisas e estudos produzidos entre 1983 e 2001, Maurício (2004) traçou o estado da arte dos trabalhos que se debruçaram sobre os CIEPS.

Apresentamos a seguir a síntese dos principais resultados encontrados pela autora, que os organizou em sete categorias, dentre as quais, quatro reúnem as principais críticas produzidas pelos pesquisadores (Tabela 1) e três destacam aspectos positivos apontados pelos estudiosos do projeto (Tabela 2).

Como aspectos criticados nos CIEPS destacam-se: a) Populismo da proposta; b) Inviabilidade de universalização da escola em horário integral; c) Função assumida pela Escola; d) Pertinência do horário integral.

A proposta dos CIEPS, diretamente ligada ao Partido Democrático Trabalhista, recebeu críticas de vários estudiosos por seu caráter populista (PAIVA, 1985). Dentre as críticas construídas em torno desta característica, destacam-se aquelas que indicam a prática clientelista na implantação de escolas construídas às pressas para fins eleitorais (CUNHA, 1991), evidenciando mau uso do dinheiro público (LEAL, 1991a), também criticado na ausência de transparência em relação aos custos e o número de alunos atendidos. (MIGNOT, 1988). Segundo Maurício (2004), o populismo ocupou “lugar comum” entre as críticas ao projeto, especialmente aquelas ligadas a questões político partidárias.

Outro conjunto de críticas presentes nos trabalhos reunidos e analisados por Maurício (2004) reúne aquelas relacionadas à relação custo benefício das referidas escolas diante da inviabilidade de universalização da escola em horário integral. (Ver tabela 1).

Alguns autores como Paro et al. (1988b, 1988c) e Brandão (1989) defendem que a simples extensão da escolaridade não garantiu um funcionamento adequado das escolas. Kramer (1991) e Oliveira (1991) questionam o alto custo das escolas para atender um número restrito de alunos, enquanto ainda não havia sido garantido o ensino de boa qualidade em tempo parcial.

As pesquisas de Coelho (1996) e Costa (1991), também revisadas por Maurício (2004), dedicaram-se a discutir, de forma mais específica, a questão dos investimentos financeiros nos CIEPS. Coelho defende a necessidade de atendimento diferenciado às crianças pobres, como uma forma de superar as desigualdades sociais, desenvolvendo-se o que denomina de qualidade emancipatória, para a qual julga imprescindível a extensão no número de horas de permanência na escola. Costa, por sua vez, ao comparar os custos de uma escola convencional e os de um CIEP, afirma que as despesas assistenciais não representavam custos relevantes no CIEP, mas os gastos com pessoal eram realmente significativos.

O trabalho de Paro et.al. (1988a), revisado por Maurício (2004), reafirma que à escola compete a instrução, sem desconsiderar a importância da socialização, que pode ser oportunizada com o acesso a alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Entretanto, ao investigar o funcionamento das escolas, consideraram que a socialização havia ficado restrita às práticas autoritárias que reprimiam a cultura dos dominados e terminavam por expulsar as crianças da escola sem que tivessem se apropriado dos conteúdos mínimos necessários a cada etapa de escolarização.

O trabalho de Mignot (1988), ao observar o funcionamento de uma escola participante do projeto, destaca que sua função básica era suprir carências, abrindo mão da função de ensinar, resultando no agravamento das limitações dessa educação.

Arroyo (1988) também constatou a ênfase na socialização em detrimento da instrução, alertando ainda para a percepção negativa da pobreza presente nessas instituições, evidenciando a violência na relação pedagógica com os filhos dos trabalhadores.

Cavalieri (1996), por sua vez, defende que a ampliação nas funções da escola é decorrência das mudanças na instrução escolar e que, sem a ampliação da jornada, a escola não conseguirá cumprir essas novas funções.

Maurício apresenta ainda, em relação à função da escola, três estudos desenvolvidos por Leonardos (1990, 1991b e 1992), a partir dos quais são destacadas as diferenças entre os resultados obtidos ao comparar duas escolas na mesma comunidade: um CIEP que apresentava uma proposta progressista e uma escola pública convencional. Embora tenha destacado o impacto das propostas pedagógicas na formação diferenciada dos alunos, salienta que não se pode afirmar ser este o único fator relevante.

Outra crítica produzida pelos pesquisadores elencados por Mauricio diz respeito à pertinência do horário integral nas escolas. Os trabalhos destacados na tabela 1 demonstram que, na revisão da literatura feita pela autora, a evasão escolar justificada pela necessidade de

o aluno trabalhar para colaborar com a renda familiar, aparece nos estudos de Paro *et al.* (1988a), Cunha (1991) e Kramer (1991). Entretanto, para Perissé (1994), Lima (1998), Aguiar e Oliveira (1991), o maior motivo da evasão estaria ligado às questões pedagógicas, as quais se distanciaram da proposta original no momento de sua aplicação.

Tabela 1: Revisão de estudos sobre a implantação dos CIEPS: principais críticas

QUANTO AO POPULISMO

Vanilda (1985)	Paiva	Introduziu as críticas a respeito do caráter populista.
Mignot (1988)		Denunciou a ausência de transparência em relação aos custos, critério de localização, nº de escolas concluídas e de alunos atendidos.
Lobo (1986)	Junior	Relacionou o populismo com a concepção escolanovista, filiada ao pensamento liberal.
Leal (1991)		Sistematizou a literatura sobre clientelismo como distribuição de benefícios oriundos de recursos públicos para atender interesses particulares, fragmentação da política.
Cunha (1991)		Apontou a inadequação dos locais de instalação dos Cieps, pressa nas construções para fins eleitorais, que deixou vazamentos e afundamentos grande absorção de recursos financeiros.

A INVIABILIDADE DE UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLA DE HORÁRIO INTEGRAL

Paro <i>et al.</i> (1988b, 1988c) e Brandão (1989)		Defenderam que a simples extensão da escolaridade não garantia o funcionamento ótimo da escola.
Kramer (1991)		Destacou que o alto custo das escolas só se justificaria dentro de uma política global.
Oliveira (1991)		Rebateu a impossibilidade de universalização do atendimento em tempo integral quando não se garantia ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial, alegando que a escola unitária tem sido confundida com uniformidade de atendimento.
Coelho (1996)		Afirmou que a qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia que se lê, minimamente, como acesso e permanência na escola, mesmo que seja necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprivilegiadas possam se tornar iguais. Concluiu que a extensão da quantidade de horas na escola é condição para desenvolver a qualidade emancipatória, inserindo conteúdo político na qualidade de ensino.
Costa (1991)		Comparou os custos de uma escola convencional e de um CIEP de 1ª a 4ª série, assim como os custos de outro de 5ª a 8ª série, dividindo os custos em pessoal, material e capital (prédio). Concluiu que as despesas assistenciais não eram relevantes. Como, tanto no CIEP quanto na outra escola, a maior parte do custo aluno (60%) estava na despesa com pessoal, este se mostrou realmente o fator significativo.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

Paro <i>et al.</i> (1988a)		Reafirmaram a função de instrução da escola, sem desconhecer a de socialização, mais importante para as crianças das camadas populares que não contam com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Entretanto, consideraram que, na escola real, a instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização tem se consistido de práticas autoritárias que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário.
Mignot (1988)		Concluiu, da sua observação, que o papel da escola era suprir carências. Como resultado, deixava de cumprir sua função de ensinar, agravando a carência dos pobres.

Arroyo (1988),	Destacou seu caráter de instituição total, em que se valorizava mais a socialização que a instrução. Alertou para a percepção negativa da pobreza que estas instituições, destinadas a salvar os filhos dos trabalhadores pobres, têm, mostrando quão violenta pode ser a relação pedagógica.
Cavaliere (1996)	Considerou que há, atualmente, ampliação das funções da escola por modificação da natureza da instrução escolar. Assim, o tempo de permanência diária passou a ser condição para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições.
Leonardos em três pesquisas (1990, 1991b e 1992)	Comparou um CIEP e uma escola convencional, situados na mesma comunidade, Cidade de Deus, ambos de 1ª a 4ª série. O estudo concluiu que, entre os alunos do CIEP, a postura foi considerada não-repetidora do senso comum, pois havia tentativa de elaboração própria; em compensação, o discurso dos alunos da escola convencional de meio período enquadrava-se mais na repetição da palavra autorizada. Não há como negar o impacto dos programas educacionais – progressista ou tradicional – na diferença verificada, apesar de não se poder afirmar que este fosse o único fator determinante. Os alunos da escola convencional se reconheciam como classe média “de fora” da Cidade de Deus ou elite da classe baixa. No CIEP, ao contrário, manifesta-se uma postura de assumir sua pertinência a todos os espaços daquela comunidade.
A PERTINÊNCIA DO HORÁRIO INTEGRAL	
(Paro et al., 1988a; Cunha, 1991; Kramer, 1991)	Questionaram a pertinência do horário integral, tendo em vista a necessidade de a criança colaborar com a renda familiar.
Perissé (1994)	Analizou a evasão de alunos de um CIEP, concluiu que, diferentemente do que se supunha, o motivo principal para o abandono do horário integral não era a necessidade de complementar a renda familiar, mas a não implementação da proposta original, tanto por responsabilidade do governo da época quanto pela dos profissionais que trabalhavam naquele CIEP, deixando os alunos na ociosidade por longo período do dia.
(Lima, 1988)	Apontou contradição observada entre o discurso da equipe central do PEE e a prática das escolas.
(Aguilar, 1991)	Mostrou contradição entre o discurso e a prática dos próprios professores.
Oliveira (1991)	Atribuiu ao discurso salvaçãoista de Brizola, que justificava o programa, a origem do estigma do CIEP como escola para pobre.

Fonte: Tabela construída com base em Maurício (2004).

Dentre os aspectos positivos levantados pelos estudos revisados por Maurício (2004) e destacados na Tabela 2, compareceram: a) A satisfação dos pais em relação ao horário integral; b) O horário integral dos professores que atuavam nos Centros; c) As discussões sobre a escola pública desencadeadas pela criação e implantação dos CIEPS.

Nos cinco trabalhos analisados pela autora, a satisfação dos pais está relacionada à tranquilidade de saber que as crianças e jovens estariam um maior tempo no ambiente escolar, protegidos, assim, da violência.

O segundo aspecto a ser valorizado nos Centros Integrados era a disponibilidade dos professores em horário integral nas escolas, permitindo-lhes tempo para planejamento, preparação das aulas, resultando em maior envolvimento desses profissionais com a escola. (PARO et al., 1988a; ARROYO, 1988; BRANDÃO, 1989; COSTA, 1995).

Os trabalhos de Mignot (1988), Brandão (1989), Oliveira (1991) e Garcia (1992), segundo Maurício (2004), destacam que as mudanças no sistema educacional do Rio de Janeiro a partir da implantação dos CIEPS, proporcionaram discussões muito importantes sobre a escola pública, contribuindo para que o direito à educação de qualidade ganhasse espaço na mídia e também entre os usuários da escola, conforme elementos apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Revisão de estudos sobre a implantação dos CIEPS: aspectos positivos

SATISFAÇÃO DOS PAIS

Paro al.(1988a)	<i>et</i>	Reconheceram que, à primeira vista, a população desejava esses projetos que estavam sendo oferecidos.
Lobo (1988)	Jr.	Atribuiu o entusiasmo das comunidades e das equipes internas em torno do CIEP a uma estreita ligação entre a proposta populista do CIEP e um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade.
Lima (1988)		Registrou que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, diante de tantos casos de violência, a visão dos pais era positiva; um descanso saber que os filhos estavam na escola.
Leonardos (1991a)		Compartilhou esta percepção ao afirmar que o conceito de CIEP da comunidade em geral era de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar e mantinha as crianças alimentadas.
Oliveira (1991)		Mencionou a expectativa favorável da população, que foi confirmada em avaliação externa realizada em 1994 (Maurício & Silva, 1995), segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança– escola e à qualidade de vida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%.

HORÁRIO INTEGRAL DO PROFESSOR

Paro al.(1988b)	<i>et</i>	Permitiu intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional.
e Brandão (1989)		
Arroyo (1988)	e	Demonstrou que, para os professores, o horário mais extenso do professor contribui para maior envolvimento e constituição de um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional mais consistente, conformando-se num interlocutor para a classe trabalhadora.
Costa (1995)		

DISCUSSÃO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

(Mignot, 1988).		Apontou a contribuição do debate para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma dos candidatos.
Brandão (1989)		Destacou que, apesar das críticas que o CIEP sofreu, figurou como plataforma política de todos os candidatos ao governo do estado; tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos.
Oliveira (1991)		Confirmou que a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como consequência, a incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro.
Garcia (1992)		Resumiu tudo dizendo que o CIEP colocou a discussão sobre escola na rua.

Fonte: Tabela construída com base em Maurício (2004).

Na continuidade de experiências de educação de tempo integral em nosso país, outras iniciativas podem ser destacadas como políticas públicas de ampliação do tempo das crianças na escola, dentre elas, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), constituído como um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que foi implementado através do Decreto nº 25469, de 07 de julho de 1986.

Este programa utilizava, como justificativa para a permanência das crianças na escola, a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino defendendo “oportunidades iguais a todas as crianças do estado”. O PROFIC propunha que as escolas fossem além da função de instruir os alunos e tinha como missão institucional a proteção das crianças.

Desenvolvido de 1986 a 1993, caracterizou-se como a proposta que inaugura a ideia de fazer a educação integral por meio de parcerias e convênios com as demais secretarias, da saúde, do lazer, cultura, esportes, dentre outras, bem como demais instituições públicas e privadas.

Em pesquisa sobre esta experiência, Giovanni e Souza (1999) encontraram um relatório de avaliação do programa realizado pela equipe central de coordenação do PROFIC, no ano de 1990. Este relatório apresenta uma melhora na taxa de evasão e nos índices de rendimento das crianças atendidas pelo programa. O relatório também demonstra bons resultados no que diz respeito ao relacionamento entre os alunos. Os 791 professores que responderam os questionários aplicados pela secretaria apontaram que as crianças ficaram mais sociáveis, tornaram-se mais bem-humoradas, com melhora no desempenho na realização das tarefas escolares, além de melhorarem também sua capacidade de tomar iniciativas e de se expressarem.

Este mesmo relatório também destaca dificuldades relacionadas ao processo de consolidação do programa, dentre eles, falta de material escolar, de recursos financeiros (o dinheiro chegava à escola tardiamente), inadequação/falta de espaço físico, insuficiência de orientação técnica, pouca/nenhuma assistência dos órgãos públicos, falta de participação comunitária e demanda reprimida.

Estas autoras atribuem o declínio do PROFIC às sucessivas mudanças de orientações políticas na secretaria de educação e a mudança do governo estadual, no ano de 1991, o qual propôs uma reforma educacional no estado de São Paulo, sendo extinto, então, no ano de 1993.

Na década de 1990, a experiência de educação integral que marcou o cenário brasileiro foram os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACS), instituídos em 1991, pelo governo

Fernando Collor de Mello³ como parte do “Projeto Minha Gente”. Estes centros buscaram inspiração no modelo dos CIEPs, do Rio de Janeiro e objetivaram prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho. Em 1992, os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs).

A partir do ano de 2001, outras experiências de menor porte foram executadas em diversas regiões do Brasil como no Amazonas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal. Estas experiências caracterizam-se basicamente pela grande variedade de formatos de ampliação da jornada escolar. Algumas se organizando entre 8 a/ou 10 horas, com as crianças permanecendo o dia todo na escola, outras distribuindo as atividades de ampliação no contraturno com durações e continuidades variadas. (BRASIL, 2010a).

O estudo das iniciativas para a promoção da educação integral no Brasil fez emergir algumas questões relevantes para nossa investigação.

A primeira questão está relacionada à relação estabelecida entre educação integral e extensão do tempo de permanência dos alunos na escola. As experiências nacionais demonstram que há uma clara relação entre o aumento das horas de permanência dos alunos na escola e educação integral. A concepção dos projetos demonstra que, para dar conta do programa, em todos os projetos desenvolvidos, o contraturno foi utilizado como alternativa para realização das atividades. Desta forma, podemos afirmar que a concepção de educação integral presente nos referidos projetos pode ser considerada sinônimo de escola de tempo integral.

A segunda questão que pode ser levantada a partir da análise dos projetos é a destinação desse atendimento à população mais pobre. Apesar de defenderem princípios filosóficos diferentes e valorizarem a oferta de atividades diferenciadas, desde as bases das primeiras experiências dos integralistas e dos liberais, até as mais atuais, todas se assemelham ao proporem a oferta de mais saúde, mais alimentação, mais educação física, mais cultura. Ou seja, essas atividades claramente compensatórias, têm se caracterizado pela tentativa de dar aos pobres o que a família não pode dar. Desde o movimento higienista, marcante nos anos 1920 e 1930, período das primeiras propostas integrais tratadas neste estudo, esta preocupação se fazia presente:

³ Fernando Collor de Mello foi eleito Presidente do Brasil no ano de 1990; no entanto, não cumpriu o mandato em virtude de um processo de impeachment no ano de 1992.

Nesta perspectiva, os ideais do escolanovismo e dos integrantes do movimento higienista podem ser considerados como duas faces da mesma questão, na medida em que ambos surgem como necessidade criada em um mesmo contexto histórico – a sociedade capitalista – e apontam soluções historicamente construídas para os impasses político-econômicos e socioeducacionais do Brasil, sem considerar as contradições surgidas pela organização social do trabalho. Desse modo, ao proporem encaminhamentos fundados em preceitos das ciências naturais para explicar os relacionamentos humanos, naturalizam as relações sociais, retirando delas seu caráter histórico e, por conseguinte, seu caráter social. (BORGES, 2011, p. 195)

Para os integralistas e liberais, a preocupação com a formação cívica e moral era incisiva, a preparação de indivíduos saudáveis física e moralmente para desenvolver seu papel na sociedade. Logo, à escola era atribuída a expectativa de correção dos defeitos e promoção do desenvolvimento social. Nas primeiras análises dos documentos norteadores do programa Mais Educação, podemos perceber indícios deste aspecto, aos quais dedicaremos maior atenção na análise dos dados deste estudo.

Uma terceira questão a ser considerada nos estudos diz respeito ao fato de que, durante décadas, a educação integral tem sido retomada como modalidade capaz de promover um salto qualitativo nas escolas públicas brasileiras, ainda que esta, por vezes, tenha sido apropriada pelos gestores como estratégia política, como evidencia Maurício (2004, p. 46) “O impacto dos CIEPs colocou em discussão não as escolas, mas a disputa político partidária representada por Brizola, Darcy e Niemeyer.” Ou, nas palavras de Giovanni e Souza (1999, p. 73), sobre a experiência desenvolvida no estado de São Paulo.

O Profic existiu de 1986 a 1993. Nesse período, passaram pela Secretaria de Educação sete Secretários, cada qual portador de um projeto específico de política educacional para o estado de São Paulo. O Profic sobreviveu modificando-se e tendo algumas de suas atividades mimetizadas pela estrutura da Secretaria. Como não poderia deixar de ser, mudaram os atores e transfiguraram-se a forma, o conteúdo e o sentido de suas ações. Seus resultados, muito diferentes daqueles imaginados na proposição inicial, refletem a complexidade natural do processo de implementação de uma política pública.

Neste sentido, o programa Mais Educação, como política de ampliação da jornada, conforme veremos, se diferencia das experiências anteriores por atender a uma demanda estabelecida em documentos federais e pela sua abrangência em todo território nacional.

2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: VERSÃO RECENTE DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo...

O programa Mais Educação faz parte de um rol de políticas públicas que vêm sendo implantadas nas escolas públicas brasileiras, nas últimas décadas, com o intuito de promover a qualidade da educação nacional.

Instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e, operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, caracteriza-se como uma política pública concebida para induzir o aumento da jornada escolar, para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio da articulação entre vários órgãos do governo.

De acordo com a Portaria Interministerial, em seu Artigo 1º, o programa Mais Educação objetiva

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007).

Para tanto, foi idealizado para acontecer no contraturno das atividades escolares regulares, oferecendo oficinas que são agrupadas em torno de dez macro campos a saber: a) Acompanhamento pedagógico; b) Meio ambiente; c) Esporte e lazer; d) Direitos Humanos em Educação; e) Cultura e artes; f) Cultura digital; g) Promoção da saúde; h) Educomunicação; i) Investigação no campo das ciências da natureza; j) Educação Econômica. Para cada macro campo, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dispõem os recursos e materiais necessários para as escolas. (BRASIL, Passo a Passo Mais Educação – s.d.).

O apoio financeiro para a realização do Mais Educação se dá por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além dos recursos destinados, especificamente, ao desenvolvimento do programa Mais Educação, a escola Abaré recebe apoio financeiro do PROAFI (Programa de Assistência Financeira), PDE/PME (Plano de Desenvolvimento da Escola – Projeto de Melhoria na Escola), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), todos administrados pelo Conselho Escolar, unidade executora, sob a gestão do Diretor escolar. Além desses, a escola conta também com o aluguel da cantina.

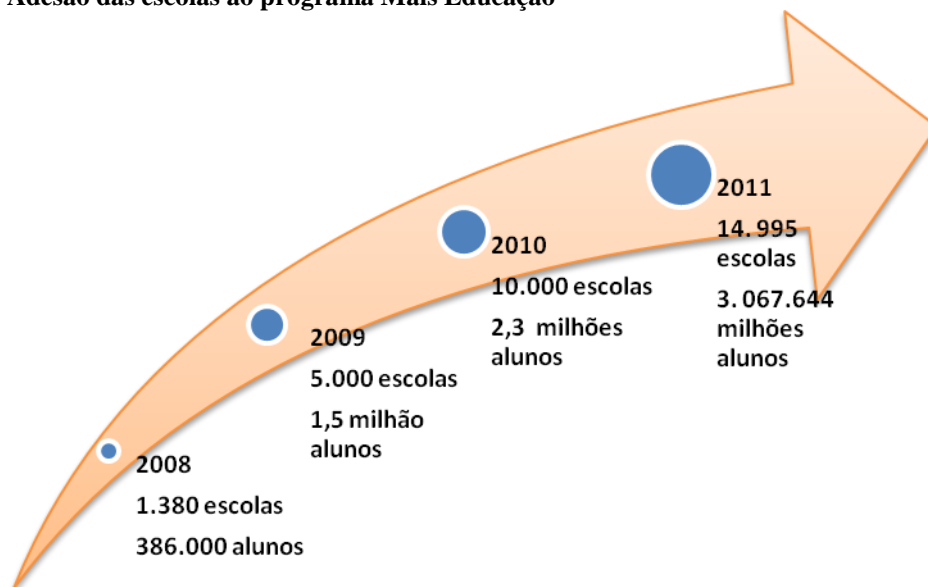
Dessa forma, para aderir ao Mais Educação, o município precisa estar regular junto ao PDDE, conforme Resolução CD/FNDE nº 13 de 28/04/2008. Este recurso poderá ser utilizado para o custeio de despesas de alimentação, transporte, trabalho do monitor, aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços; e recursos de capital para a aquisição de materiais permanentes.

Ainda como critérios de adesão ao programa, o município deve ter assinado o Compromisso Todos pela Educação e ainda ter em sua capital ou cidades de regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, escolas com baixo Índice da Educação Básica (IDEB) e com registro de matrículas no Censo 2007 acima de 99 alunos.

A adesão das escolas públicas ao programa é feita de forma eletrônica, pelo portal do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Entretanto, uma escola pré selecionada por enquadrar-se nos critérios estabelecidos pelo programa que resolver não aderir, terá que formalizar a não adesão, por e-mail, citando os motivos impeditivos da implantação da jornada ampliada.

De acordo com dados disponíveis no site do Ministério da Educação, a adesão vem crescendo de forma significativa desde o ano de sua implantação, como evidencia a figura 1. De 1.380 escolas envolvidas no programa em 2008, constata-se um aumento de 92% em 2011, passando para 14.995 escolas. O número de alunos teve um aumento ainda maior, sendo ampliado em 125% em apenas três anos.

Figura 1: Adesão das escolas ao programa Mais Educação



Fonte: Ministério da Educação, 2013.

O Estado de Rondônia faz parte do conjunto de estados que aderiram ao programa Mais Educação, já no primeiro ano de implantação. Em agosto de 2008, 11 escolas do município de Porto Velho foram escolhidas pela SECAD/MEC, conforme os critérios de seleção, chegando, em 2012, num total de 174 escolas atendidas pelo programa, dentre elas, escolas urbanas, rurais e escolas indígenas.

A tabela 3, produzida a partir dos dados dispostos no Projeto Estadual do programa Mais Educação, demonstra a expansão do programa na rede estadual de escolas no município de Porto Velho.

Tabela 3: Expansão do programa Mais Educação na rede estadual em Porto Velho

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
2008	11	Não consta
2009	63	17.927
2010	69	17.214
2011	119	22.203
2012	174	Não consta

Fonte: RONDÔNIA, 2011b.

A defesa por uma educação integral/em tempo integral tem sido a grande aposta do poder público para melhorar a qualidade do ensino no Brasil, sendo o Mais Educação, a política nacional que objetiva viabilizar esta implantação.

A ampliação dos tempos e dos espaços escolares, no entanto, configura-se como uma questão complexa, pois a constituição do programa prevê o aumento de horas na escola ou sob a responsabilidade dela, sem adequar as condições das escolas a esta nova demanda.

Para analisarmos melhor esta questão, propomos, a seguir, uma discussão acerca dos fundamentos do programa Mais Educação e seus princípios orientadores.

2.1 AS LINHAS ORIENTADORAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A redefinição do cenário político, econômico e social na última década do século XX, foi antecipada por movimentos, conforme destaca Frigotto (2004, p. 85, grifos do autor)

[...] movimentos da sociedade brasileira dos anos 50/60, que postulavam *reformas de base* e democratização no campo social e educacional, respondeu-se com o golpe civil-militar de 64. É sob a égide do economicismo, incorporado na educação pela teoria do capital humano, que se efetiva a reforma universitária de 68 e completa-se,

com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Esta lei perfaz o conjunto de medidas para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras [...] ao contrário de um salto qualitativo na perspectiva das teses da democratização e equalização efetivas apontadas na Constituição de 88, fomos surpreendidos pela onda neoliberal que avassala, sobretudo, a América Latina. A reforma constitucional em curso, na realidade, é a promulgação de uma “nova-velha” Constituição.

Em meio às discussões sobre a reforma do estado, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) assume e adota esta reforma como uma de suas estratégias de governo, criando, para tanto, no ano de 1995, um ministério próprio, o MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado). No mesmo ano, o governo apresentou o Plano Diretor de Reforma do Estado.

De acordo com Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro que assumiu o MARE e elaborou o Plano Diretor da Reforma, esta seria uma ação para a promoção de cidadãos mais livres, uma vez que o Estado assumisse um papel menos paternalista e tutelador. Para tanto, a dimensão burocrática deveria ser superada e o processo de democratização fortalecido, de forma a induzir os indivíduos a uma maior participação política e econômica, “[...] constituindo sujeitos sociais mais cientes de seus direitos e deveres em uma sociedade democrática em que competição e solidariedade continuarão a se complementar e se contradizer.” (BRASIL, 1997, p. 53).

Estes movimentos geraram consideráveis mudanças na concepção e aplicação das políticas públicas brasileiras. Ferreira (2009, p. 263, grifos nossos) esclarece as características dessas mudanças

[...] a gestão das políticas educacionais empreendidas no governo de FHC foi fomentada por **ações descentralizadas** em todos os níveis e tanto no campo privado quanto no público, transferindo para as unidades federativas (para as escolas e para os trabalhadores da educação) as **responsabilidades com a oferta do serviço social**. Essa tendência continuou no governo Lula de forma mais sistemática porque foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de **convencimento dos governantes** estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”, de forma mais competente que seu antecessor. Este novo desenho na gestão das políticas públicas educacionais define as políticas no nível central, e a descentralização ocorre na implementação ou execução local, por meio de **contratos e/ou parcerias** entre o governo nacional e os subnacionais.

Para Frigoto (2004, p. 85), este modelo segue numa dimensão teórica e filosófica, de perspectiva neoliberal na qual a educação passa a ser regulada pelo mercado. Ainda de acordo com o autor “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo.”

Sob muitos aspectos deste processo político e histórico, a educação, assim como os demais serviços de responsabilidade do Estado, sofreram impactos das novas teorias, não só a partir da reforma em questão, mas também em virtude dos pactos globais, dos quais o Brasil participou e firmou compromissos com organismos internacionais, dentre os quais, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Nova Delhi (1993).

As novas diretrizes do cenário sociopolítico orientam a concepção e implantação das ações políticas, conforme esta nova perspectiva. No entanto, não obstante a criação e implantação de políticas públicas, estas precisam convergir com o ideário nacional, regido e regulado por organismos internacionais de financiamento, pois temos observado uma relação estreita entre as políticas educacionais e as políticas gerais, ambas subordinadas às questões econômicas. Ainda conforme Frigotto (2004), o resultado deste novo mercado, marcado pelas concepções pós-modernistas, se apropria de conceitos como autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local e causa danos ao sistema educacional, fragmentando os processos de conhecimento.

De acordo com Frigotto (2004), é possível identificar nas políticas atuais, as características que marcam as formas de gestão que emanam das concepções de mercado aplicadas à educação.

Buscamos discutir, nesta seção, os conceitos apontados por Frigotto (2004) na concepção das políticas, como a autonomia, descentralização, desresponsabilização, sob a forma dos três pilares conceituais do Mais Educação: a governança, a intersetorialidade e a interculturalidade, conforme os documentos produzidos para orientar a implantação e execução do programa.

2.1.1 Governança

Conforme já destacamos anteriormente a reforma dos anos de 1990 provocou modificações no sistema político e econômico do Brasil, e uma destas alterações se deu na forma de gestão do Estado, o que, por consequência, resultou numa mudança do próprio Estado, conforme apontaram Kissler e Heidermann⁴ (2006, p. 483).

[...] de um Estado de serviço, produtor do bem público, em um Estado que serve de garantia à produção do bem público; de um Estado ativo, provedor solitário do bem público, em um Estado ativador, que aciona e coordena outros atores a produzir com

⁴ Leo Kissler é professor de sociologia na Philipps-University Marburg e Francisco G. Germany é professor do curso de graduação em Administração e Serviços Públicos, pesquisador e subcoordenador do Mestrado Profissional em Administração — Esag/Udesc.

ele; de um Estado dirigente ou gestor em um Estado cooperativo, que produz o bem público em conjunto com outros atores.

Por esse fragmento é possível observar o redimensionamento das ações do Estado num sentido compartilhado, descentralizador e catalisador de colaboradores na função de produção do bem público.

Neste contexto, o termo governança comparece como uma estratégia de gestão, que, de acordo com Ferreira (2009, p.264), seria a “[...]capacidade de tomar e executar decisões, garantindo seu efetivo acatamento pelos segmentos afetados, a fim de assegurar a sua continuidade no tempo.”

Kissler e Heidermann (2006, p. 482, grifos nossos), apresentam a descrição conceitual de governança,

Sob a ótica da ciência política, a governança pública está associada a uma mudança na gestão política. Trata-se de uma tendência para se recorrer cada vez mais à **autogestão** nos campos social, econômico e político, e a uma nova composição de formas de gestão daí decorrentes. Paralelamente à hierarquia e ao mercado, com suas formas de gestão à base de “poder e dinheiro”, ao novo modelo somam-se a **negociação, a comunicação e a confiança**. Aqui a governança é entendida como uma alternativa para a gestão baseada na hierarquia. Em relação à esfera local, ela significa que as cidades fortalecem cada vez mais a **cooperação** com os cidadãos, as empresas e as entidades sem fins lucrativos na condução de suas ações. A cooperação engloba tanto o trabalho conjunto de atores públicos, comunitários e privados, quanto também novas formas de transferência de serviços para grupos privados e comunitários.

Conforme podemos observar, mais que um conceito de gestão, a governança implica uma mudança na perspectiva de elaboração dos projetos e programas advindos deste novo modelo de gerir as políticas públicas nacionais.

A governança está posta nos documentos orientadores para a implantação do programa Mais Educação como uma das principais diretrizes, requerendo do Estado “[...] a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que, além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns **a um menor custo** [...]” (BRASIL, 2009a, p. 43 – Grifos nossos).

Esta visão gerencialista demonstra que as bases do Mais Educação caracterizam-se como uma política compatível com a nova reconfiguração estatal, baseada em princípios regulatórios, de desresponsabilização e descentralização, conforme ilustra o excerto da Portaria que instituiu o programa “[...] fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada.”(BRASIL, 2007).

A forma com que o Mais Educação está organizado pressupõe a responsabilização da escola pelo estabelecimento de parcerias, organização das atividades, aplicação do recurso, prestação de contas, dentre outras. O Estado, de acordo com as diretrizes oficiais, assume papel coadjuvante nesse processo, pois entende que “[...] a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa.” (BRASIL, 2009a, p. 43).

Claramente está posto nos documentos oficiais o ideário neoliberal, no qual estão ancoradas as diretrizes do Mais Educação. Os discursos da democracia, da participação efetiva da sociedade sendo utilizados em nome da desresponsabilização estatal e do princípio da economicidade.

2.1.2 Intersetorialidade

O princípio da governança está configurado no programa Mais Educação, foco da nossa pesquisa, por meio do conceito da intersetorialidade, um modelo de gerenciamento articulado, neste caso, a diversos ministérios na forma de Fóruns e Comitês de apoio à implantação e à avaliação do programa e também na colaboração direta por meio de ações e prestação de assistência técnica e financeira de outros programas.

Os documentos afirmam que o sentido de intersetorialidade deve ser considerado, na concepção das políticas públicas para a promoção da educação integral. É importante transpor o caráter específico das normativas e modelos de gestão para uma atuação em conjunto, na qual são acionados diferentes programas de governo para apoiar as escolas na ampliação do tempo de permanência das crianças no ambiente escolar: Esporte e Lazer e Segundo Tempo (Ministério dos Esportes), Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio (Ministério da Cultura), Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência (Ministério da Ciência e Tecnologia), Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo,

(Ministério da Educação) e Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores, do Ministério do Meio Ambiente.

Articular esses diversos fluxos, vindos de diversas direções exige, portanto, uma dinâmica coordenada, ao que o Ministério da Educação nomeia de gestão intersetorial, uma forma de trabalho em rede. Observamos forte marca desta tendência desde os próprios títulos das publicações oficiais sobre o programa: “Rede de Saberes”, “Redes de aprendizagem”, “Tecendo Redes para a Educação Integral”.

O conceito de rede amplia-se para as escolas. A escola sozinha não pode dar conta do programa; assim sendo, a estrutura escolar deve envolver outros agentes educativos e ampliar seu território de atuação para os espaços da comunidade.

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia. (MOLL, 2004 *apud* PACHECO, 2008, p. 7).

Este contexto sustenta o caráter intersetorial do Mais Educação, pressupondo que as escolas estabeleçam parcerias, convênios nas esferas pública e privada, denotando a ideia de que o trabalho escolar seja corresponsabilidade de outros setores sociais. No entanto, na prática observamos que à escola é atribuída toda a responsabilidade pelo planejamento, acompanhamento, avaliação e prestação de contas das ações do programa, conforme evidenciamos na quarta seção deste trabalho.

A instituição do trabalho em rede pressupõe a compreensão de que a educação deve ser entendida como responsabilidade de todos, logo, o Estado promoveu a subversão do conceito da democratização do espaço escolar, ou seja, a escola incorporando outros agentes que atuariam no processo educacional.

[...] essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. (BRASIL, 2009a, p. 17).

Como podemos observar, o conceito de democratização do espaço escolar assumido pelo discurso estatal, localiza nesta instituição a capacidade de, abrindo-se para a comunidade, ampliar o atendimento para além das atividades regulares. Num sentido mais amplo, podemos flagrar a formação ideológica que comparece nas políticas públicas nacionais por meio da ideia de que a educação, amparada pelos diversos setores sociais, materializada no espaço da escola, é capaz de enfrentar e vencer as mazelas sociais.

A resignificação da escola, conforme propõe o MEC, implica a absorção pela escola de responsabilidades anteriormente a cargo de outros setores da sociedade. Para Alves (2001, p. 279)

O novo tempo e as suas demandas têm atribuído ao estabelecimento de ensino essas novas funções. Mesmo não as tendo exercido no passado, a escola deve exercê-las no presente, pois a sociedade em movimento as impõe. Não tem sentido contrapô-las à função especificamente pedagógica, pois não são excludentes ou inconciliáveis. A escola deve exercê-las todas e bem, na medida das possibilidades colocadas pelos seus recursos.

No entanto, mesmo para os que reconhecem o caminho inevitável rumo à escola de tempo integral, reconhecem também as condições inadequadas destas instituições para esta tarefa.

Em apoio às restrições feitas pelos educadores, caberia tão somente reconhecer que a escola contemporânea não está dotada, de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando. Por isso, postula-se o surgimento de uma nova instituição social que possa cobrir todas as necessidades do desenvolvimento de crianças e de jovens ou a refuncionalização do estabelecimento de ensino no sentido de que se capacite para tal. (ALVES, 2001, p. 279)

Neste sentido, entendemos que o trabalho em rede, desempenhando o conceito da intersetorialidade, conforme recomendação contida nos documentos orientadores do programa Mais Educação, está posto como uma tentativa de suprir a falta de condições das escolas para acolher, em seu próprio espaço, as funções sociais demandadas, não melhorando e não ampliando as condições da escola, mas impondo a ela a busca por soluções alternativas, reconfigurando-se numa “[...] escola sem muros, aberta à comunidade, que beneficie a todos e também seja cuidada por todos. Uma escola imensa, com quadras de esporte, praças e parquinhos, cinemas, teatros, museus, ateliês, entre muitas outras facilidades. (BRASIL, s.d-b., p. 13).”

A publicação *Bairro Escola*⁵, que consiste em relatos de experiências consideradas exitosas na articulação com a comunidade, é recomendada como inspiração para a construção da educação integral almejada pelo Mais Educação. Estes relatos remetem aos fundamentos filosóficos de John Dewey e Anísio Teixeira, quando estes propunham a transformação da escola em uma “sociedade em miniatura”. Entretanto, nos projetos de John Dewey, Anísio Teixeira e até mais recentemente, os CIEPS idealizados e implementados sob a coordenação de Darcy Ribeiro, a escola possibilitava o desenvolvimento das atividades em seu próprio

⁵ Publicação do Ministério da Educação em parceria com a UNICEF, prefeitura de Belo Horizonte e prefeitura de Nova Iguaçu, na qual são relatadas experiências de projetos planejados, implementados e avaliados em rede, denominadas “tecnologia social de baixo custo”, nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

espaço físico, pois esses projetos tinham início com a construção de estruturas físicas projetadas para as atividades previstas.

Nisso incide uma enorme contradição, aparentemente não considerada no processo de elaboração desta política pública. As escolas alvo do Mais Educação, por critérios seletivos do próprio programa devem estar localizadas em áreas pobres; logo, como garantir o estabelecimento de parcerias, a utilização de espaços comunitários como praças, museus, parques se, nessas comunidades mais pobres, esses equipamentos sociais inexistem ou, quando existem, são extremamente precários?

A questão é que, na tentativa de oferecer uma alternativa de cumprimento de ampliação da jornada escolar, sem necessariamente alterar a estrutura da escola, acabou-se atribuindo aos educadores a árdua tarefa de viabilizar as atividades do programa, sem que sejam garantidas as condições materiais e humanas para tal.

Esta responsabilização imprime um quadro de dificuldades a partir da nova configuração do trabalho didático. Analisaremos esta questão a partir dos dados produzidos com a pesquisa de campo.

2.1.3 Interculturalidade

A articulação e a reorganização do tempo e do espaço escolar passam, obrigatoriamente, pela revisão do currículo, e, inevitavelmente, uma análise das atividades que viabilizarão a ampliação da jornada escolar, conforme prevê a LDB.

A Edição Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, publicada em 2009 pela SECAD/MEC, propõe a vinculação entre conceito, mobilização e aplicação do conhecimento, nomeando-os, de acordo com as características, como “saberes escolares” e “saberes comunitários”.

Por “saberes escolares”, o documento refere-se aos conteúdos específicos de cada disciplina escolar nas áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e matemática e sociedade e cidadania, bem como as habilidades, os procedimentos e as práticas para a formulação de conhecimentos. Os “saberes comunitários” são compostos pelos conteúdos que os alunos trazem para a escola, independentemente da comunidade na qual esteja inserida. Estes saberes foram organizados em onze áreas distintas: as experiências e vivências nos aspectos da habitação, corpo e vestuário, alimentação, brincadeiras, organização

política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas e calendário local.

Esta concepção está filiada à perspectiva de que os conhecimentos produzidos pela humanidade e sistematizados na forma de conteúdos escolares são caracterizados como eruditos, por conseguinte elitizados, distantes da realidade dos alunos. Como consequência, incute a ideia de que os conteúdos escolares são caracteristicamente livrescos e com pouca ou nenhuma relação com a vida dos alunos. Por isso, a proposta de partir dos conhecimentos da comunidade, como forma de aproximar o conhecimento acadêmico à realidade dos educandos.

Duarte (1999, p. 37) discorrendo sobre esta questão, destaca que há um distanciamento entre as atividades escolares e a “vida extra-escolar” dos alunos. Assim, passa a ser objetivo da escola “diminuir essa distância, [...] fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano.”

Este excerto demonstra uma estreita relação aos princípios escolanovistas

O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar: não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida. (TEIXEIRA, 1980, p. 131).

Portanto, a utilização dos saberes comunitários se configura como uma estratégia de combate à ideia de que a escola estaria supervalorizando o saber sistematizado, erudito em detrimento do saber popular. Para Saviani (1991, p. 84), no entanto, este é um aspecto que deve ser superado, pois, para o autor

Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. [...] se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele se torna popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população.

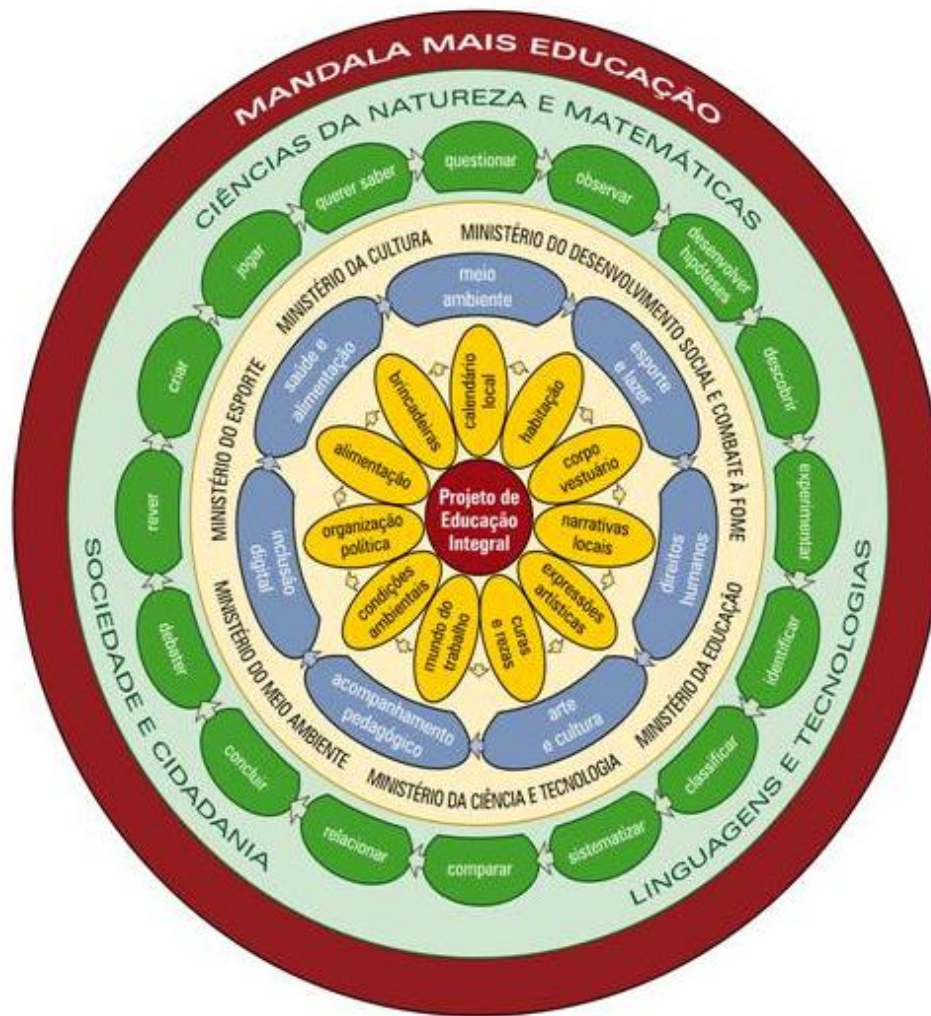
Com base na argumentação de Saviani, podemos concluir que a relação entre os saberes é uma relação dialética, não contraditória ou de superposição.

A relação entre os saberes é proposta pelo Ministério da Educação como uma relação de troca, de encontro, de entrelaçamento dos acontecimentos da cultura popular e da cultura escolar, o que viria a ser a interculturalidade do processo. “Escola e comunidade são

desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem.” (BRASIL 2009b, p. 21).

A crítica a respeito do caráter livresco e abstrato dos saberes escolares conduz a organização de um programa no qual se aplica a lógica inversa, os saberes comunitários como aqueles legítimos e autênticos, que devem ser absorvidos pelo currículo escolar, intencionando, conforme o MEC, formar o estudante “para além do currículo escolar”.

Figura 2: Mandala Mais Educação



Fonte: BRASIL, 2009b, p. 35

A mandala Mais Educação é uma estratégia proposta pelo Ministério da Educação para evidenciar a integração dos saberes em torno da construção do projeto de educação integral e foi escolhida como símbolo da totalidade e da integração entre o homem e a natureza.

No contexto dos projetos de educação integral elaborados pelo MEC, a Mandala é recomendada como instrumento organizador do planejamento das ações e dos órgãos envolvidos no projeto. Na figura 1, a Mandala evidencia a organização do projeto com todas as suas articulações, partindo dos aspectos comunitários, onde se supõe que esteja localizado o interesse dos alunos, sendo, portanto, os saberes escolares construídos sempre a partir da base da experiência.

Numa observação mais atenta, podemos destacar mais uma vez a aproximação do projeto Mais Educação aos preceitos da Escola Nova. Nas palavras de Dewey (1980, p. 186)

A função dos educadores é organizar as condições de expressão dos interesses práticos, de tal modo que se desperte o desenvolvimento daquelas fases intelectuais da atividade, e, por esse meio, a transição gradual para o tipo de atividade teórica. [...] sempre que o trabalho com instrumentos, - de jardinagem, de cozinha etc. - for inteligentemente conduzido, será relativamente fácil transferir o interesse do plano prático para o da experimentação criadora. Nesse caso passamos a interessar-nos pelos problemas como problemas, e, por pesquisa e aprendizagem como instrumentos para resolvê-los - o que define o interesse distintamente intelectual.

Sobre este modelo, Saviani (1997, p. 57) já empreendeu críticas, enfatizando primordialmente a distinção entre ensino e pesquisa. O autor descreve, em cinco passos, o modelo de ensino da Escola Nova: suscitação do problema, levantamento dos dados, formulação de hipóteses, explicativas do problema, experimentação e confirmação ou rejeição das hipóteses formuladas. Para Saviani (1997, p. 58), a maneira como a Escola Nova interpretou a educação “[...] acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo.”

De acordo com o autor, o papel básico da escola é a socialização do saber sistematizado e é a necessidade de apropriação desse saber por parte das novas gerações que justifica a existência da escola.

Para Saviani (1991, p. 84), o saber popular deve ser o ponto de partida do processo educativo; porém, o ponto de chegada deve ser o saber sistematizado:

Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, também é fundamental considerar a influência dos processos educativos na produção de formas mais elaboradas de funcionamento psíquico, as quais, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, são dependentes das condições de aprendizagem às quais os indivíduos têm acesso.

Conforme esclarece Leontiev (1978, p. 282)

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Assim, é por meio do processo educativo que os seres humanos se constituem como humanos, pois desenvolvem as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, portanto, para que haja desenvolvimento do psiquismo é necessário que haja aprendizagem. Por sua vez, na qualidade do processo educativo residem as oportunidades de favorecer ou limitar as possibilidades de aprendizagem e, em consequência disso, de desenvolvimento. Conforme afirma Vigotskii (2012, p. 115) “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]”.

Para o autor, a aprendizagem, adiantando-se ao desenvolvimento, é capaz de impulsioná-lo quando o ensino é organizado de forma a considerar as funções psicointelectuais já desenvolvidas e aquelas em vias de desenvolvimento.

Martins e Arce (2007, p. 58) fazem distinções importantes entre a educação informal e a educação escolar ou sistematizada. Para as autoras, a primeira “tem fins socializatórios”, está limitada ao cotidiano e busca instrumentalizar o indivíduo para o domínio de aspectos elementares para a vida em sociedade no que se refere ao imediato, ao circunstancial. Embora este tipo de educação também seja importante na vida das pessoas, ela não proporciona “as transformações mais decisivas, sobretudo, no desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos.”

Ainda segundo Martins e Arce, na educação informal o ensino é assistemático, voltado para o atendimento das demandas cotidianas que são resolvidas no imprevisto e ao acaso. Nesse processo, qualquer pessoa pode ensinar algo a alguém, visto que as práticas ancoram-se no senso comum, são superficiais e imediatas. “Sendo assim, não é sob tais condições de ensino que o máximo de desenvolvimento das pessoas pode ser alcançado.” (2007, p. 58).

A educação escolar, por sua vez, se propõe mediar as relações entre o saber cotidiano e o saber sistematizado e, para isso

[...] requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações, do patrimônio cultural historicamente elaborado. Nesse sentido sua função essencial é a socialização do saber científico, artístico, cultural, ético etc. tendo em vista o pleno exercício das possibilidades humanas e seguramente essa função não será desempenhada nos estreitos limites da cotidianidade. (MARTINS; ARCE, 2007, p. 58-59).

Pelo exposto nesta seção, podemos afirmar que as propostas e orientações que comparecem nos documentos do Mais Educação evidenciam uma valorização dos conhecimentos cotidianos em detrimento dos conhecimentos sistematizados, contribuindo para o esvaziamento da função da escola e a desvalorização do ato de ensinar.

Nesse sentido, ganha importância analisar a materialização dessa proposta em uma escola pública para compreender as implicações e as alternativas que se constituem nesse contexto.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo...

A opção por uma abordagem metodológica que possibilitasse o encontro da pesquisadora com as dimensões constitutivas da escola, suas articulações políticas, sociais, culturais e econômicas foi de extrema importância para a construção deste estudo. Assim, considerando os objetivos da pesquisa e ainda que o programa Mais Educação faz parte de um conjunto de políticas públicas a serem desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, entendemos que a compreensão destes aspectos só seria possível com o desenvolvimento do trabalho de campo no contexto escolar.

Optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois, conforme considera André (1995), as pesquisas desse tipo vão além da utilização de determinados instrumentos de coleta de dados. Para a autora, faz-se necessária a interação entre pesquisador e sujeitos no campo de pesquisa e prioriza-se a compreensão do processo e seu significado para as pessoas envolvidas. Portanto, na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo adquire importância fundamental.

Estudos qualitativos no ambiente escolar têm feito uso de diferentes instrumentos de pesquisa, de maneira a permitir a aproximação do pesquisador com os sujeitos inseridos no cotidiano escolar com o objetivo de estudar as formas de organização e a cultura construída em cada instituição. (ANDRÉ, 1995).

Neste trabalho, utilizamos o estudo de caso como método para compreensão de como tem sido realizada a ampliação da jornada escolar, por meio da implantação do programa Mais Educação, suas implicações e contribuições no processo educativo de uma escola pública de Porto Velho – RO. Para Mazzotti (2006, p. 650) o estudo de caso “Constitui uma investigação de uma unidade, específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado”.

Conforme Rockwel e Ezpeleta (1983/2007, p. 133), a construção social da escola é um processo atravessado por múltiplas determinações:

Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. [...] A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as

condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.

Desta forma, nossa presença no cotidiano escolar foi condição necessária para compreendermos como a escola tem se apropriado das recomendações expressas nos documentos que orientam a política pública de ampliação da jornada em curso nas redes públicas brasileiras e, assim, produzir os dados necessários ao alcance dos objetivos apresentados a seguir.

3.1 OBJETIVOS

Considerando a importância que o tema ampliação da jornada escolar assume no atual cenário brasileiro, tanto no campo legislativo quanto nas variadas práticas escolares, este estudo propõe-se a:

3.1.1 Objetivo Geral

Investigar o processo de ampliação da jornada escolar, ocorrida por meio da implantação do programa Mais Educação, analisando as oportunidades criadas para a apropriação do conhecimento escolar a alunos de uma escola pública de Porto Velho.

3.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever a forma como se deu a implantação do programa mais Educação na escola pesquisada, bem como as contribuições dessa política para a melhoria da aprendizagem das crianças atendidas.
- b) Identificar os critérios que têm sido utilizados pela escola para a definição das atividades que compõem o programa Mais Educação, quem os elege e sob quais condições;
- c) Analisar como as atividades do programa são desenvolvidas na escola pesquisada, bem como os recursos materiais e humanos disponíveis para sua execução;

d) Analisar as formas de articulação existentes entre as atividades do programa, as atividades do período regular de escolarização e os conteúdos curriculares.

3.2 CAMPO

Conforme citado anteriormente, o caso a ser estudado nesta pesquisa é o programa Mais Educação e como este se constitui efetivamente no ambiente escolar. Definimos o campo empírico através de dois critérios. Primeiro, buscamos estudar a experiência de uma escola que estivesse cadastrada no programa desde o início de sua implantação no estado. Segundo, priorizamos uma instituição que estivesse obtendo bons resultados no desenvolvimento das ações deste programa, de acordo com avaliação da Secretaria de Estado da Educação.

Desta forma, chegamos à Escola Estadual de Ensino Fundamental Abaré⁶ que foi construída no ano de 1986, na gestão de Ângelo Angelin (1985-1987). De acordo com o histórico registrado em sua Proposta Pedagógica, a construção veio para atender a demanda criada pelo crescimento populacional em virtude da migração de trabalhadores ligados à mineração. Atualmente, a escola continua recebendo migrantes, mas agora em decorrência da construção das usinas do Rio Madeira, o que faz com que muitos alunos matriculados na escola sejam oriundos de outras cidades e estados.

Esta instituição funciona em três turnos e oferece Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), atendendo 683 alunos e Ensino Médio na modalidade regular, com 233 alunos matriculados. Oferece ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, com 144 alunos, totalizando um atendimento de 1060 alunos. De acordo com informações da direção escolar, a partir de 2013, a escola não atenderá mais às turmas dos 5º anos.

Nas avaliações externas, a escola Abaré tem conseguido alcançar resultados crescentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro ano de aferição, em 2005, a escola alcançou índice 3.2 e em 2011 registrou 4.4 de índice. No entanto, nos anos finais do Ensino Fundamental, percebemos um declínio nos resultados a partir dos componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 3.1 alcançado no ano de 2009 para 2.9 em 2011. Estes dados colocam a escola em situação considerada de risco, pois, em relação aos anos finais, o resultado obtido está abaixo do índice projetado para 2011 que era de 3.0, o que a coloca, segundo o MEC, entre as instituições prioritárias para o recebimento de políticas públicas de enfrentamento das dificuldades escolares.

⁶ Identificação fictícia, palavra indígena que significa companheiro do homem.

Tabela 4: Rendimento e meta IDEB

	Ideb 2011	Fluxo	Aprendizado
Anos Iniciais	4.4	= 0.87 De cada 100 alunos, 13 não foram aprovados	x 5.10 Nota padronizada de português e matemática
Anos Finais	2.9	= 0.63 De cada 100 alunos, 37 não foram aprovados	x 4.56 Nota padronizada de português e matemática

Fonte: Portal Ideb, 2012

Os dados dispostos na Tabela 4 demonstram que, apesar de ser reconhecida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) como uma instituição exemplar, a escola ainda precisa superar desafios acerca do rendimento dos alunos, principalmente em relação aos anos finais do Ensino Fundamental cujo índice de retenção em 2011 atingiu 37%.

A estrutura física da escola é composta por 14 salas de aula, auditório, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de leitura, cozinha, refeitório, quadra de esportes coberta, sala de jogos, uma sala de reforço, dois depósitos, sala de coordenação pedagógica, sala de orientação/psicologia, sala de direção e secretaria.

A equipe de profissionais desta instituição de ensino está composta por diretora, vice-diretora, três supervisoras, três orientadoras, um psicólogo, uma secretária, oito auxiliares de secretaria, seis inspetores, seis zeladoras, seis merendeiras e três porteiros.

A localização da escola Abaré é periférica e atende famílias do próprio bairro e de bairros vizinhos. De acordo com a proposta pedagógica e alguns relatos de funcionários, é alto o índice de marginalidade nos arredores da escola com assaltos, brigas e tráfico de drogas.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola (2012), há uma distorção considerável idade/série: no turno diurno, a idade varia de 09 a 20 anos e, no noturno, a partir dos 15 anos. Problemas como reprovação, evasão e desinteresse por parte dos alunos e dos pais são apontados no Projeto Pedagógico da escola como desafios a serem enfrentados.

A Escola Abaré está cadastrada no programa Mais Educação desde o ano de 2008, tendo iniciado o atendimento em 2009. Em 2012, o número de alunos atendidos foi de 744 alunos, divididos nas seguintes atividades ofertadas no contraturno: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura, artes, educação patrimonial e canto coral.

As atividades são oferecidas com duração de uma hora e os monitores, geralmente acadêmicos de diferentes cursos superiores ou membros da comunidade que recebem uma bolsa de R\$ 60,00 por turma.

O primeiro contato com o campo ocorreu no dia 20 de abril de 2012, quando procuramos a direção da instituição com a finalidade de conseguirmos a autorização para pesquisa, item necessário para composição do processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética. Fomos recebidas pela vice-diretora, que nos informou estar respondendo interinamente em virtude de afastamento da diretora, por problemas de saúde. Explanamos sobre a proposta de estudo e ela nos pareceu receptiva e solícita, autorizando a realização do estudo.

No processo de aproximação e durante nossa permanência em campo, adotamos a abordagem objetiva que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 115), ocorre quando “O investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo”.

Esta cooperação foi imprescindível para que pudéssemos ter acesso aos diferentes locais da escola nos quais são desenvolvidas as atividades do programa, bem como às demais dependências da escola. Além da interação com os vários atores escolares durante a realização das visitas e observações mais sistemáticas, também contamos com a colaboração de vários participantes por meio da concessão de entrevistas, conforme caracterização a seguir.

3.3 PARTICIPANTES

As pessoas que participaram diretamente da pesquisa como colaboradores foram as coordenadoras do programa Mais Educação (na escola na Secretaria de Educação), os monitores/bolsistas que desenvolvem as atividades de acompanhamento pedagógico e a diretora da escola.

Os dados apresentados na tabela 5 evidenciam que a diretora da escola e as coordenadoras do programa são profissionais de carreira, com formação em nível superior e com experiência profissional entre 11 e 28 anos em educação.

O mesmo não ocorre entre os monitores e monitoras, que não possuem experiência profissional. Apenas uma monitora possui curso superior, uma vez que é contratada também como professora substituta (em caráter emergencial).

Tabela 5: Participantes da pesquisa

FUNÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO NA FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO EM EDUCAÇÃO
Coordenadora do Mais Educação - SEDUC	Feminino	34 anos	Graduação em Pedagogia com habilitação em orientação escolar, especialização em psicopedagogia, alfabetização e gestão escolar	5 meses	Pedagoga há 15 anos atuando na rede estadual e há 10 anos na rede municipal
Diretora da escola	Feminino	46 anos	Graduação em Letras; especializações em Administração/gerenciamento e em Análise Linguística.	05 anos	28 anos
Coordenadora do programa na escola	Feminino	42 anos	Graduação em História	04 meses	11 anos atuando na rede estadual e há 4 anos nesta escola
Monitor 1	Feminino	28 anos	Graduação em Química	01 mês	Na escola desde junho de 2012, contratada como emergencial para as turmas do ensino médio
Monitor 2	Masculino	20 anos	3º período do curso de Matemática	2 meses	2 meses
Monitor 3	Feminino	37 anos	5º período do curso de Biologia	2 meses	2 meses

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora

A atuação como monitor não exige formação em nível superior, dando-se prioridade a estudantes universitários ou a pessoas da comunidade que tenham conhecimentos e/ou habilidades para desenvolver determinadas atividades com os alunos.

Também nos chama a atenção o pouco tempo de atuação dos monitores e coordenadoras, evidenciando uma descontinuidade do trabalho escolar.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Este estudo está ancorado nas orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que normatiza a utilização de materiais e dados coletados para fins científicos conforme previsões de seu protocolo. Por envolver seres humanos “[...] individual ou coletivamente, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais” (BRASIL, 1996), o projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação e avaliação do Comitê de Ética da UNIR, por meio de cadastro no site do CNS, através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Após a obtenção de aprovação do Comitê de ética (Anexo 1), iniciamos o trabalho de campo em agosto de 2012, semana em que se iniciavam as atividades escolares do segundo semestre.

Como forma de garantir a autonomia dos colaboradores deste estudo, foram-lhes esclarecidos todos os aspectos envolvidos na pesquisa, sua participação e sigilo das identidades e informações concedidas, as formas de coleta de dados e seu direito de solicitar informações sobre o estudo sempre que sentissem necessidade. As etapas para o consentimento foram descritas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento escrito, apresentado e assinado pelos participantes no início do trabalho de campo (Apêndice A).

Como instrumentos para a produção dos dados, foram utilizadas a análise documental, a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas, conforme procedimentos descritos a seguir.

3.4.1 Análise de Documentos

Para Lüdke e André (1986) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”; neste sentido, os primeiros passos para a composição deste estudo foram dados em direção do levantamento do arcabouço legal que normatiza o programa Mais Educação como leis, normas, pareceres no âmbito das esferas federal e estadual, além de projetos, relatórios e pesquisas que nos permitissem compreender sua constituição.

O primeiro documento diretamente ligado ao programa Mais Educação que consideramos neste estudo foi o relatório “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”⁷, um mapeamento das experiências brasileiras de ampliação da jornada escolar, publicado em 2009 pelo MEC. Em contato com os dados quantitativos deste relatório, percebemos a dimensão que a ampliação da jornada escolar tem tomado nas escolas brasileiras, conforme apontamos na seção 1 deste trabalho.

⁷O termo “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral” marca a diversidade das práticas contidas no referido relatório, tanto no número de horas da jornada ampliada (entre 4,5 e acima de 8), quanto na forma como estas atividades são organizadas, na própria escola ou de forma articulada, integrada a outras instituições. Evidencia ainda que a expressão educação integral é entendida como sinônimo de ampliação da jornada e não se refere, necessariamente, a um projeto de educação que ofereça amplas oportunidades de aprendizagem aos estudantes em todas as áreas do conhecimento humano.

Analizamos também os cadernos que compõem uma trilogia de publicações do MEC, lançados no ano de 2009, com o propósito de esclarecer a conceituação, operacionalização e implementação do programa Mais Educação. A primeira edição intitula-se “Gestão Intersetorial no Território”, composta pelo marco legal, estrutura organizacional e operacionalização do programa. A segunda edição recebe o título “Educação Integral”, e é considerado o texto de referência sobre Educação Integral, produzido por um grupo de trabalho das esferas federal, estadual e municipal, convocados pelo MEC e coordenado pela SECAD. O terceiro e último caderno intitulado “Rede de Saberes Mais Educação”, apresenta alternativas para elaboração das propostas pedagógicas de educação integral nas escolas.

A coleção com os três cadernos é a amostra documental que concentra os fundamentos conceituais do programa Mais Educação. Por meio da análise desses documentos, foi possível identificar quais filiações teóricas estão presentes na concepção deste programa, bem como qual é a perspectiva de educação integral proposta e como se articulam os conceitos postos pelo Ministério da Educação – governança, intersetorialidade e interculturalidade.

Ainda na esfera federal, analisamos outras publicações oferecidas pelo MEC para subsidiar as escolas na construção dos projetos locais, tais como os Cadernos Pedagógicos. Estes cadernos, ainda como versões preliminares, oferecem subsídios e sugestões para a oferta das atividades no turno ampliado. Os cadernos são específicos, conforme os macrocampos que compõem o programa.

No âmbito estadual, selecionamos para análise o “Roteiro para Adesão Escolas Mais Educação” e o “Projeto Programa Mais Educação no Estado de Rondônia”. Utilizamos também os documentos produzidos pela escola como “Relatórios Mensais de Atividades Realizadas por Monitor”, relatórios do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC, sobre cadastro dos alunos nas atividades do Mais Educação e os relatórios de dados quantitativos sobre o aproveitamento dos alunos, a partir do ano de 2008, ano de adesão da escola ao programa.

3.4.2 Observações

A utilização de observações como instrumento de produção de dados nas pesquisas qualitativas tem permitido o estudo e a compreensão de aspectos importantes da realidade, principalmente no campo educacional.

De acordo com a conceituação de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” Os autores ainda classificam os dados provenientes destes registros como sendo de ordem descritiva ou reflexiva.

Portanto, as anotações de campo são como os primeiros registros, ainda feitos de forma rápida e resumida. Após a saída do campo, estas anotações, junto com outras informações, foram organizadas gerando um registro ampliado.

Rockwell e Ezpeleta (1986) utilizam o termo registro ampliado para conceituar o registro das informações e observações coletadas em campo de forma mais detalhada e que obedecerá uma organização que futuramente venha a facilitar a análise. Considerando as possíveis falhas de memória, recomenda-se produzir os registros ampliados num tempo próximo à experiência de campo. Sendo ainda considerado ideal que este seja feito dentro das 24 horas após a observação.

Com relação ao trabalho de campo, a realização das observações foi o aspecto de maior complexidade para nós. Justificamos este fato pela pouca experiência em estudos desta natureza e pelo fato de, como já dispomos da experiência profissional em escolas, nas primeiras observações, deixarmos de registrar elementos aparentemente sem importância.

No entanto, a produção dos registros ampliados e as contribuições da orientadora fizeram-nos perceber a necessidade de mais detalhes das cenas observadas e, assim, buscamos, nas observações posteriores, tomar nota da maior quantidade de dados possível. (Apêndice B). Dessa forma, os registros ampliados puderam ser construídos com uma descrição mais detalhada e proporcionar uma análise mais rica, pois interessava-nos descrever a experiência da escola estudada com base na ótica dos sujeitos que compõem esta instituição.

Foram realizadas 19 visitas à escola Abaré e, a cada visita, produzimos registros de observação. (Apêndice C). As três visitas iniciais tiveram como propósito reconhecer o campo da pesquisa, bem como seus funcionários e o funcionamento das atividades escolares, especialmente as que compõem o programa Mais Educação. Este, que pode ser considerado o processo de aproximação do campo, nos permitiu conhecer o espaço físico da escola e obter informações iniciais para organização das visitas seguintes.

As observações das atividades com os alunos foram iniciadas a partir da quarta visita. Na ocasião, a escola oferecia as oficinas de canto coral, karatê e pintura. A partir da segunda metade do mês de setembro, a escola começou a oferecer oficinas de acompanhamento pedagógico nas disciplinas de ciências e matemática. As observações foram, então, desta data

em diante, direcionadas a estas duas oficinas, não deixando, no entanto, de prestar atenção também, aos demais aspectos escolares.

As primeiras observações foram agendadas junto à coordenação do programa Mais Educação na escola. No entanto, no decorrer do trabalho, percebemos que esta não era a maneira mais proveitosa para o estudo, pois percebemos uma grande preocupação da coordenadora em apresentar-nos apenas os procedimentos de organização e manutenção do programa. Como nosso interesse era compreender como o processo se desenvolvia, necessitávamos observar como esta organização se efetivava na prática e não apenas os aspectos organizacionais como horários planejados, ou a lista das atividades oferecidas. Assim, como já tínhamos autorização para a pesquisa e já havíamos nos apresentado aos funcionários e monitores, iniciamos as idas à escola sem estabelecimento prévio de dias e horários.

As observações não seguiram uma regularidade nos intervalos entre uma e outra. O que determinou o ritmo das visitas à escola foi a necessidade de compreensão das atividades do programa Mais Educação e, portanto, nos dirigíamos à escola nos dias e horários destinados a observar o desenvolvimento dessas atividades.

3.4.3 Entrevistas

Realizamos, ainda, entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras e com os bolsistas responsáveis pelas oficinas. Optamos pela entrevista ancorados à ideia de Lüdke e André (1986, p. 34) de que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Reconhecemos na entrevista um recurso de importante contribuição para o estudo, visto que a realização das atividades do programa Mais Educação envolvem pessoas em diferentes funções que, para nós, era necessário ouvir, com o objetivo de relacionar estas impressões em posterior análise.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, valendo-nos dos roteiros apresentados nos Apêndices D, E e F. Entrevistamos a coordenadora do programa Mais Educação, na SEDUC. Na escola Abaré, foram entrevistados a coordenadora do programa na escola, a diretora e os bolsistas responsáveis pelas atividades do acompanhamento pedagógico das disciplinas de Ciências e Matemática. Os participantes concederam as entrevistas um por vez, em dias e horários previamente combinados, de acordo com a disposição individual.

Aos participantes da entrevista foi esclarecida a dinâmica da atividade partindo do que prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas posteriormente para utilização no processo de análise.

Para a realização das transcrições, utilizamos algumas marcações propostas por Marcuschi (1986) para textualizar a fala dos entrevistados. De acordo com as orientações do autor, fizemos o uso de alguns sinais úteis para a textualização do material gravado em áudio. São eles: (+) pausa para cada 0.5 segundo e, para além de 1,5 segundo, com a indicação numérica do tempo; /.../ para indicar um corte na transcrição; dois pontos, para indicar alongamento da vogal, podendo repetir-se (:::), dependendo do tempo de duração; (()) para indicar comentários do analista; aspas duplas, correspondente ao ponto de interrogação.

Ainda a respeito da transcrição, optamos por adotar as regras de concordância e de pontuação de acordo com as normas formais da língua escrita.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), os primeiros procedimentos de análise de dados foram realizados ainda em campo. À medida que íamos recolhendo materiais e conhecendo a realidade escolar, campo da pesquisa, os dados foram sendo analisados para que pudéssemos delimitar, progressivamente, o foco do estudo.

Conforme descrito anteriormente, realizamos uma primeira análise dos documentos normatizadores do programa. Essa análise permitiu uma adequação dos procedimentos de observação e também dos roteiros das entrevistas a serem realizadas.

Ainda no processo de organização dos dados do campo, produzimos um quadro no qual elencamos cronologicamente os registros ampliados. Também numeramos as páginas destes escritos e das transcrições das entrevistas com vistas à facilitação na busca de excertos.

Na fase da análise propriamente dita, embasamo-nos em Lüdke e André (1986), estruturando esta etapa através da leitura sucessiva dos registros e transcrições e a divisão e relação dos elementos entre si.

A partir dos conteúdos emergentes dos registros, balizamos a construção das categorias empíricas pelo seguinte questionamento: O que os dados nos mostram sobre o programa Mais Educação na escola Abaré? Na busca dessas categorias, construímos afirmações, com base no material empírico que foram agrupados em um arquivo Excel, acompanhados de fragmentos dos dados, da seguinte forma:

1 INDÍCIOS DA PERCEPÇÃO DO PROGRAMA PELA ESCOLA

1a – Atividade de reforço escolar;

1b- Ajuda a família como opção de “cuidar” das crianças;

1c – Educação integral como expressão de modernidade/ inovação;

2 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NA ESCOLA

2a – Programa como demanda imposta, não foi decidido, discutido pela escola: pseudoautonomia;

2b – Programa paralelo, se agrega às demandas da escola;

2c – Mais Educação é uma coisa, educação integral é outra;

2d – Programa de difícil operacionalização: primeiro implanta, depois dá condições, primeiro realiza, depois financia;

2e – Pouca adesão dos alunos/tempo de permanência na escola menor que 7 horas;

3 CONTEÚDOS/O QUE ELE TRABALHA

3a – Esvaziamento/secundarização dos saberes escolares;

3b – Atividades disciplinadoras: auxilia na melhora do comportamento;

3c – Cisão entre os dois turnos: não há relação entre os conteúdos do turno regular e o que é proposto nas oficinas;

3d – O acompanhamento pedagógico para os que têm dificuldades, artes, esporte e lazer para os mais aplicados;

A partir dessas afirmações, construídas com base nos dados brutos, retomamos os objetivos e o referencial teórico e procedemos a reorganização dessas categorias para a explicitação dos resultados, relacionando, em cada planilha, o dado do campo com aspectos da teoria, de forma a agrupar as primeiras ideias produzidas a partir dos dados, em categorias analíticas elaboradas de forma a explicitar aos leitores o raciocínio construído a partir dos dados, procurando responder aos objetivos que orientaram a presente investigação.

Nas seções 4 e 5, os leitores poderão acompanhar o raciocínio construído na análise que procura explicitar a materialização do programa Mais Educação na escola Abaré (seção 4), por meio da discussão dos processos de implantação e funcionamento do programa na escola pesquisada. Esta discussão se deu por meio dos conceitos de responsabilização, de

autonomia escolar e de economicismo (fazer mais com menos); também nesta sessão apresentamos a percepção dos profissionais ouvidos sobre o programa.

A questão da aprendizagem dos conteúdos escolares comparece na seção 5, evidenciada na dissociação entre o ensino regular e as atividades do contraturno oferecidas pelo programa. Nesta seção, discutimos também a forma como são trabalhados os conteúdos escolares (aprendizagem ou disciplinamento), chegando à análise, no último item da seção, de situações observadas durante as oficinas de acompanhamento pedagógico que permitem uma melhor compreensão do programa e de como os conteúdos escolares são abordados nas atividades do contraturno.

4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA ABARÉ

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício...

A reforma política no Brasil, conforme abordado na segunda seção deste trabalho, influenciou a maneira como as políticas públicas em educação vêm sendo concebidas e implantadas nas escolas públicas brasileiras.

As consequências dessas políticas, sob a influência desse contexto socioeconômico, têm sido tema de diversos estudos, tais como os de Paro (2001), Souza (2011), Viégas (2002), Patto (2000), Torres (2004), dentre outros.

De acordo com Paro (2001, p. 127), um dos motivos que justificam a não efetivação das políticas públicas em educação nas escolas brasileiras é a desconsideração dos “determinantes imediatos da ação educativa”, ou seja, os elementos do interior da escola não comparecem no processo de elaboração destas políticas, como, por exemplo, “[...] a forma como o poder e a autoridade se desenvolvem no interior da escola”.

Souza (2011, p. 236), apresentando os resultados de vários estudos sobre a implantação das políticas públicas em educação, realizados a partir da análise dos discursos produzidos pelos professores e gestores, destaca os “pontos de consenso” presentes nestes discursos.

a) A manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual estas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado pessoal.

Os elementos apontados por Souza (2011) refletem o estilo das políticas adotadas nestes últimos anos, e a análise que empreendemos nesta seção indica a filiação do programa Mais Educação aos princípios dessa forma de proposição, implantação e gerenciamento das políticas públicas.

Portanto, nesta seção, apresentamos a primeira parte da análise dos dados da pesquisa de campo com vistas a explicitar como o programa analisado se materializa no espaço da

escola investigada tomando-se como elementos para a análise os dados do campo, os documentos orientadores e normatizadores do programa e também a contribuição de autores que discutem as mudanças oriundas dos novos modelos de gestão educacional e as implicações dessas mudanças no papel e na função da escola.

Para explicitar essa análise, organizamos a seção em três partes que evidenciam as categorias analíticas construídas a partir do material de campo.

Na primeira parte, destacamos a intensificação das responsabilidades da instituição escolar sob o argumento de ampliação da autonomia, indicando a distorção que este termo tem sofrido em tempos de neoliberalismo.

Outra categoria de análise refere-se à forma como o funcionamento do programa pode ser entendido sob a ótica economicista na qual repassar recursos para as escolas permite ampliar o atendimento com menos dispêndio, ou seja, “fazer mais com menos”.

Por último, trazemos a perspectiva dos profissionais ouvidos durante a pesquisa os quais evidenciam a força de convencimento das ideias veiculadas pelos documentos e propagandas oficiais que comparecem nos discursos dos sujeitos envolvidos com o programa.

4.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO OU AUTONOMIA ESCOLAR?

O programa Mais Educação foi implantado na escola Abaré no ano de 2009. De acordo com relatórios da escola, no primeiro ano de funcionamento, foram cadastrados 155 alunos, 84 dos anos iniciais e 71 dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na ocasião, foram escolhidos pela escola, para o trabalho no contraturno, os macrocampos **Cultura e Artes**, com as atividades de Dança, Leitura e Teatro; Esporte e Lazer, oferecendo Recreação/ Lazer e Futebol de Salão; **Meio Ambiente**, com o projeto da Horta Escolar Comunitária e **Acompanhamento Pedagógico** com as oficinas de Matemática e Letramento.

A primeira reunião realizada na escola para tratar sobre o Mais Educação ocorreu quando o programa já havia sido introduzido na rede escolar:

Aos vinte e um dias do mês de outubro de 2009, às 19h, na sala de leitura, aconteceu a primeira reunião de pais para se apresentar, pela coordenadora, o Projeto Mais Educação. Foi explicado o objetivo do Projeto, ao mesmo tempo, pediu parceria de todos para se tornar um projeto sucesso, os presentes ficaram empolgados com o projeto, foi falado das novas modalidades como dança, leitura, teatro, voleibol, lazer, recreação, futsal escolar, matemática e letramento, estando presentes também alguns tutores, que vão trabalhar com os alunos, ficando assim, esclarecimentos no

decorrer do projeto, dando por encerrado pela coordenadora do Projeto. (Ata da 1ª reunião de pais para apresentação do programa Mais Educação na escola Abaré).

Conforme demonstra a ata que registrou o momento de apresentação do programa na escola, as famílias foram comunicadas sobre sua implantação, quando já estavam decididas as atividades a serem desenvolvidas e inclusive contratados alguns dos monitores envolvidos no trabalho.

Embora sucinto, o registro evidencia que “os presentes ficaram empolgados com o projeto” uma vez que ele acenava com a oferta de atividades muito diferentes daquelas comumente oferecidas pela escola e que não estão acessíveis às famílias em outros espaços, visto que não possuem recursos financeiros para custeá-las.

A ata não registra se a comunicação às famílias gerou discussões, questionamentos, resumindo-se apenas a um registro formal de cumprimento de uma tarefa, uma vez que “esclarecimentos [seriam dados] no decorrer do projeto”.

No entanto, se considerarmos a dinâmica de adesão das escolas ao Mais Educação, veremos que este não é um processo de escolha; assim, a opinião da comunidade escolar não foi ouvida, pois a escola Abaré já se encaixava nos critérios da Secretaria do Estado da Educação (SEDUC)

Escolas contempladas com PDDE/integral nos anos de 2008, 2009 e 2010;

Escolas de cidades com população igual ou superior a 18. 844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola;

Escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais. (RONDÔNIA, 2011b).

Embora tenham sido fornecidas informações sobre o programa em várias reuniões entre os técnicos da SEDUC e os gestores escolares antes de sua implantação, do ponto de vista formativo, somente após os primeiros passos para a implantação é que a diretora da escola Abaré participou de um encontro no qual foram discutidas práticas de educação integral:

[...] um encontro do Mais Educação, da Região Norte, lá em Manaus, em 2009, mas a gente já foi depois de ele ter iniciado. Neste encontro, esteve presente a Jaqueline Moll, foi lá no Studio 5, em Manaus. [...] Mas foi muito bom, porque a gente pôde conhecer melhor o Programa, foi apresentada a questão de se estar trabalhando com a comunidade, a questão territorial, de pegar até aquelas pessoas da comunidade que tem um conhecimento, por exemplo, de uma horta escolar, pra somar conosco. (Entrevista Diretora da Escola Abaré, 2012).

Considerando a afirmação da diretora sobre ter recebido as informações a respeito do programa após a sua implantação, bem como o registro da reunião de pais na ata citada acima,

é possível inferirmos que a escola reproduz a lógica do Estado. Da mesma forma que o programa foi concebido e implantado na rede estadual, sem a participação dos professores e demais funcionários, a escola adotou a mesma prática com as famílias, informando sobre sua implantação, sem que estas tivessem oportunidade de discutir as oficinas, horários, espaços, dentre outros.

Esta forma de implantação das políticas públicas pode levar ao fracasso de qualquer programa, pois, de acordo com os princípios orientadores da governança conforme Kissler e Heidermann (2006, p. 496, grifos dos autores):

A governança pública pressupõe *regras de jogo e institucionalização*. [...] Isso transparece no exemplo das alianças municipais de trabalho. Elas se situam entre os extremos da “regulamentação e desregulamentação”. Uma forte regulamentação (por exemplo, por meio de contratos) restringe a capacidade de inovação. Em contrapartida, uma aliança fracamente regulamentada (talvez com objetivos estratégicos precários) pode levar a uma incomunicabilidade entre os parceiros, ou estar sendo fortemente conduzida por simples pessoas, e não por atores investidos em papéis. Quando as pessoas saem, a aliança naufraga. Por isso, sem regras de jogo, o sucesso da governança pública se torna antes “obra do acaso” de pessoas engajadas, mas sem papéis vinculantes. As regras do jogo devem ser negociadas entre os atores; e, quando modeladas em conjunto, elas também podem fortalecer o autocomprometimento.

Já destacamos anteriormente que um dos aspectos da governança é a enunciação da autonomia através da proposta da descentralização de poderes, conforme destaca Ferreira (2009, p. 264) “A descentralização sob a batuta da governança adquire maior aderência social, fomenta a participação organizada e controlada. A impressão que se quer passar é de distribuição do poder, com a idéia de que a ação política sai dos gabinetes técnicos.”

A adesão das escolas ao programa só é feita a partir de uma pré-seleção realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Essa adesão precisa ser referendada pelas respectivas Entidades Executoras (EEx). As escolas, por sua vez, confirmam sua participação no programa, a partir do preenchimento do Plano de Atendimento, formulário disponível no site do MEC, em que a instituição declara, dentre outras informações, as atividades que irá adotar e o número de estudantes que participarão das oficinas. Nesta organização, dizer que a escola pode decidir sobre sua participação no programa, constitui mero discurso; entretanto a forma como ele é enunciado se reveste do sentido de autonomia e poder de escolha.

De acordo com Alves (2011, p. 50),

A relação de poder utilizará o discurso para a produção e troca de signos, para cooptar, para legitimar, para tornar verdade uma determinada visão de mundo. [...] o atual regime capitalista, produtor de um discurso econômico que se sobrepõe a todos os outros e que é estruturante do discurso oficial, utiliza a Ciência e as instituições do Estado para controle do indivíduo e seu corpo. Por meio de Leis, Diretrizes,

Normas, Parâmetros e Referenciais, o Estado regula o micro e o macrocosmo da malha social, moldando a sociedade de acordo com o pensamento neoliberal.

Considerando que a escola não escolheu de fato pela sua participação, considerando ainda que a organização e funcionamento do programa obedece orientações específicas para sua execução e prestação de contas, cujas diretrizes normatizadoras levam a uma operacionalização padrão, a escola é levada a trabalhar dentro de procedimentos que já estão determinados, dispondo de uma margem muito limitada para suas adaptações.

A educação integral, adotada como modalidade de enfrentamento das dificuldades escolares, pensada e organizada como programa por um grupo de especialistas, fora do ambiente para o qual se destinam as ações, demonstra, por si só, como o poder público enxerga as escolas. A lógica nos parece clara: às escolas não é oportunizado participar dos debates sobre a educação integral, tampouco, se consideram suas condições para receber este ou aquele programa. Da mesma forma, as famílias comparecem à escola para cumprir protocolo, mediante atividades pré-definidas, organizações já decididas, com limitadas possibilidades de intervenções, mas que legitimam a idéia de participação.

Ao repassar o dinheiro para a escola e atribuir-lhe a responsabilidade de “decidir” que tipo de atividades serão oferecidas, bem como a seleção e a contratação dos monitores, o Mais Educação fundamenta-se em um discurso de autonomia que foi incorporado pelos envolvidos, conforme demonstram os dados a seguir:

Mas as escolas têm toda a **autonomia** para estarem fazendo essas adequações como você vai observar lá na escola Abaré. Eles usam a sala de apoio, eles usam as quadras, o pátio, salas que eles fizeram adaptações, e para tudo isso, a Secretaria faz a sensibilização. (Entrevista Coordenadora do Programa na SEDUC, 2012 – Ênfase nossa).

A escola tem a **liberdade de escolher** o profissional que ela quer, que tem aquele perfil traçado para ser o coordenador naquela unidade escolar. (Entrevista Coordenadora do Programa na SEDUC, 2012 - Ênfase nossa).

A gente escolhe de acordo com a nossa realidade porque a gente vê a nossa clientela, porque não é unificado. A gente não escolhe a oficina igual à de outra escola, pode ter oficinas parecidas, mas a gente adéqua a nossa realidade. Eu estou com música, que os alunos gostam, karatê, artes marciais, que os meninos gostam, sem contar com as obrigatórias que é ciências e matemática, que essas são obrigatórias. Então essas oficinas, a gente viu a necessidade dos alunos e fizemos o cadastro.[...] Você não pode, aleatoriamente, escolher, mudar as oficinas, tem um tempo pra serem executadas. (Entrevista Coordenadora do Programa na escola, 2012 - Ênfase nossa).

Os discursos das coordenadoras operam como se as ações a serem desenvolvidas dependessem apenas de boa vontade, desconsiderando que as condições de implementação

demandam disponibilidade financeira, recursos humanos e outros recursos materiais e imateriais. Esta margem limitada de opção é erroneamente entendida como autonomia financeira e pedagógica.

Ao contrário da autonomia anunciada, o que constatamos no interior da escola são espaços físicos inadequados para o desenvolvimento das atividades, instrumentos insuficientes para o atendimento a todos os alunos que desejam participar de determinadas oficinas e também falta de profissionais capacitados para a oferta de atividades que, de fato, atendam as necessidades das crianças de acesso ao conhecimento, seja em relação às atividades físicas, culturais ou artísticas, conforme evidenciaremos mais adiante neste trabalho.

Além disso, é preciso considerar que ao remunerar profissionais da comunidade com bolsas que não excedem R\$ 600,00 mensais o programa pressupõe a colaboração desses à educação das crianças e jovens, em uma clara desresponsabilização do poder público com a contratação efetiva de profissionais habilitados para o exercício da docência.

Desta forma, ao estimular as escolas a buscar parcerias na comunidade para a obtenção de espaços para o desenvolvimento de atividades do Mais Educação, ao convidar profissionais da comunidade a colaborarem com o ensino, vemos a efetivação de uma política inspirada num modelo de gestão que, de acordo com Paro (2001, p. 115), “[...] consiste em negar os recursos às escolas e estimulá-las a ir buscá-los entre os usuários [...]”

Neste processo, segundo Paro (2001, p. 58),

É preciso principalmente se contrapor a esse movimento que, com o discurso da autonomia – e da necessidade de participação da comunidade e passagem do controle das escolas às mãos da sociedade civil -, o que está fazendo é justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam-nas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino.

Assim, a autonomia apregoada nos documentos oficiais e nos discursos dos nossos participantes se configura como abandono da escola por parte do poder público e total responsabilização dos profissionais desta instituição pelas ações do programa Mais Educação e que, posteriormente, serão cobrados pelos resultados aferidos por meio das avaliações externas.

No que concerne ao papel da escola, o programa prevê a ampliação das responsabilidades da escola, quando além da sua função educativa propõem que ela assuma também a tarefa de proteção.

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2009a, p. 17).

O documento de referência do programa citado acima explicita que a ampliação da jornada escolar vem atender à necessidade de reconfiguração do papel da escola, cabendo à educação “incorporar um conjunto de responsabilidades” necessárias à própria garantia de realização do trabalho pedagógico. Assim, atividades como esporte, lazer, alimentação e proteção, atividades que não eram tidas como “especificamente escolares” passam agora ao encargo da escola, pois sem elas o trabalho pedagógico ficará “inviabilizado”.

Neste contexto, a educação integral auxiliaria as escolas a repensar seus currículos, adicionando a eles um “[...] conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.” (BRASIL, 2009a, p. 36)

O discurso que perpassa esses documentos atribui à escola o papel de transformar a realidade, principalmente das crianças e famílias de seu entorno. Por isso, as escolas selecionadas prioritariamente situam-se em bairros cujas populações são consideradas em vulnerabilidade social, tal como as demais experiências de implantação de educação integral propostas na década de 1950 e de 1980, apresentadas na primeira seção desta dissertação.

Vemos, neste aspecto, uma clara vinculação das propostas de ampliação da jornada com as perspectivas de educação compensatória, que, de acordo com Kramer (1984, p.), assumem a função de diminuir ou eliminar as “desvantagens socioculturais” que são entendidas como

[...] perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar.

Dermeval Saviani (1982), também criticou a educação compensatória como uma resposta não crítica às causas das dificuldades educacionais apontadas pelos teóricos que construíram uma análise crítico reprodutivista da educação. Quando os estudos sobre o fracasso escolar passaram a apontar que as causas para o insucesso, predominantemente de estudantes pobres, no processo de escolarização se devia a fatores socioeconômicos, buscou-se a solução agindo-se sobre esses fatores.

Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora, é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. [...] Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. (SAVIANI, 1982/2008, p. 27).

O autor alertava ainda para o fato de que tais programas acabavam colocando sob a responsabilidade da escola, muitas atribuições que não são especificamente educacionais, revelando a permanência da crença ingênua das teorias não-críticas no poder redentor da educação.

Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade por meio da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. (SAVIANI, 1982/2008, p. 27).

Os trabalhos de Saviani (1982) e Kramer (1984), acerca da educação compensatória, adquirem atualidade quando analisamos o funcionamento do programa na escola investigada e os esforços empreendidos pelas profissionais envolvidas, principalmente a coordenadora do programa na escola, para efetivar seu funcionamento em meio às precárias condições materiais oferecidas pela escola.

4.2 O FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA: FAZER MAIS COM MENOS?

Embora os documentos orientadores do programa indiquem que a proposta de ampliação da jornada pressupõe parcerias entre a escola e as demais organizações sociais de seu entorno, o que verificamos, na prática, foi uma escola buscando, por seus próprios meios, cumprir as diretrizes de uma política pretensamente democrática, mas que foi implantada verticalmente e sem ouvir os envolvidos, adotando um discurso inovador e uma gratificação financeira insignificante para obter mão-de-obra barata para a execução das ações.

Quando nos aproximamos da escola, de acordo com Rockwell e Ezpeleta (1983/2007), é possível documentar a história não-documentada. Ou seja, os documentos oficiais e mesmo a leitura dos técnicos que ocupam funções de coordenação em nível de órgãos intermediário de gestão, como as secretarias de educação, explicitam as funções do coordenador pedagógico do programa de formas bem distintas daquilo que lhe compete fazer no cotidiano da escola

De acordo com o texto de referência do programa Mais Educação:

O Coordenador pedagógico assume o papel de articulador da relação entre a escola e a comunidade, na proposição dos projetos político-pedagógicos que se identificam como democráticos. Essa identificação se manifesta, de modo privilegiado, nos debates acadêmicos por meio da busca de superação dos reducionismos técnicos ou políticos, da proposição de um novo modo de vivenciar as dimensões administrativa e pedagógica no planejamento da educação e do incentivo ao protagonismo da população usuária (estudantes, pais e comunidades). (BRASIL, 2009a, p. 37)

Compete a este profissional um papel importante de articulação dos diferentes segmentos envolvidos no processo educacional com vistas à construção de projetos pedagógicos participativos, vivenciando-se formas diferentes de tratar de questões administrativas e pedagógicas no planejamento da educação. Considerando-se que a escola passa a administrar os recursos financeiros de vários programas em desenvolvimento, entende-se que a gestão administrativa passa a ser incorporada pela equipe gestora, tanto quanto a pedagógica.

A Coordenadora do programa Mais Educação na SEDUC, por sua vez, atribui ao coordenador do programa na escola um papel designado como pedagógico, mas que, no entanto, apresenta características de controle e operacionalização:

O coordenador pedagógico só trata da questão pedagógica que é o planejamento, a elaboração das oficinas com o monitor, as atividades, o lançamento dessas atividades num diário que nós chamamos de comprovação de elementos de despesas e a folhinha de ponto deles que eles assinam diariamente. Então, essa é a parte pedagógica, questão de horário, organização de espaço, qual é a sala, ornamentação, fica tudo para o coordenador. (Entrevista Coordenadora do Programa na SEDUC, 2012).

Entretanto, após as observações sobre o desenvolvimento do programa na escola, afirmar que o coordenador pedagógico “só trata” dos aspectos relacionados a organização das oficinas é minimizar as reais atribuições delegadas a este profissional, pois cabe à coordenação do programa na escola, buscar os meios para a operacionalização das atividades do Mais Educação. Isso se configura um verdadeiro quebra-cabeça, tendo em vista as dificuldades que se apresentam nesse processo.

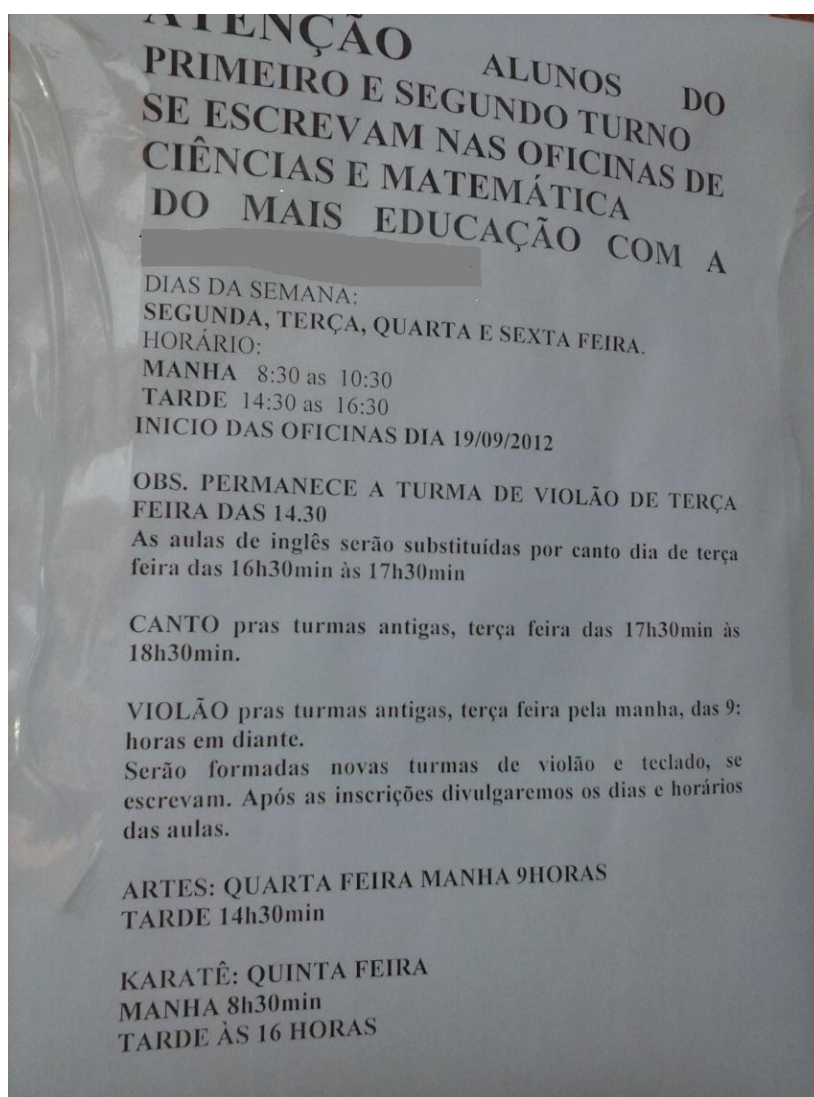
Em primeiro lugar, há que se considerar que o programa precisa estar em funcionamento para que a escola receba os recursos destinados à sua manutenção. Assim, antes mesmo de possuir as condições adequadas à sua realização, as escolas iniciam a oferta de algumas oficinas e, à medida que os problemas vão surgindo, tomam-se medidas em direção à solução, tudo ao mesmo tempo.

Percebemos em campo que esta dinâmica desencadeia uma série de problemas, como o descumprimento de prazos previstos para o início das atividades, ansiedade entre os alunos

a respeito das oficinas, desencontro de informações levando alunos a virem para atividades que não são oferecidas e sendo dispensados, dentre outros.

Além disso, são várias atividades sendo realizadas ao mesmo tempo, que mudam de horário a cada semestre, demandando outra organização dos espaços, dos monitores e também dos alunos participantes. O cartaz apresentado na figura 2 evidencia uma das situações que presenciávamos na escola, durante a observação. O comunicado afixado no portão de entrada da escola trazia informações sobre as oficinas cujo início estava previsto para o dia 19 de setembro, portanto, mais de um mês após o início do 2º semestre.

Figura 3: Horário das oficinas 2º semestre



Fonte: Registro Ampliado 9, 2012.

Além do atraso no início das oficinas, a data divulgada no cartaz também não foi cumprida, conforme evidencia o trecho do registro a seguir.

[...] dirijo-me até a sala da coordenadora do programa, encontro-a conversando com a pessoa que será a monitora da oficina de ciências. Digo que vi o comunicado aos alunos e que me interessava observar estas oficinas. A coordenadora responde que ainda não iniciaram, que ainda estavam organizando as turmas, inclusive que estava conversando com a futura monitora da oficina de ciências neste intuito. (Registro Ampliado 09, 2012).

Neste ambiente de incertezas e de desinformação, os alunos buscam constantemente certificar-se se as oficinas irão iniciar, quais os horários e locais em que serão oferecidas e demonstram ansiedade a respeito das informações. Diversas foram as situações nas quais observamos os alunos questionarem acerca do início das atividades, principalmente enquanto conversávamos com a coordenadora, em diferentes situações e locais da escola.

Estas dificuldades decorrem da forma como o próprio programa está organizado, pois os recursos são liberados em períodos específicos, ano a ano, obrigando a coordenação a localizar os profissionais na comunidade e verificar disponibilidade de tempo para que eles colaborem com a escola. Muitos monitores são estudantes, ou profissionais com outros empregos e também têm seus horários alterados de um ano para outro. Considerando que a escola oferece as oficinas também com base nos profissionais disponíveis, algumas sofrem descontinuidade (como ocorreu com o inglês) fazendo com que não se obtenham resultados efetivos com esse trabalho.

Portanto, o que se percebe é que a realidade escolar contradiz o discurso oficial, em diversos aspectos, tanto no que se espera da escola e da comunidade, quanto do que é esperado do coordenador do programa na escola. Neste deslocamento de responsabilidades, inevitavelmente, às funções dos atores escolares são acrescidas outras tarefas, as quais são justificadas por meio de um discurso de belas palavras que busca convencer os profissionais a assumir novas responsabilidades: “[...] educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re) encantamento com sua profissão.” (BRASIL, 2009a, p. 36).

Descrita a partir de uma visão romântica, a “função educadora” não corresponde às reais condições dos trabalhadores da educação, que são expropriados do salário, expropriados do direito de participar, expropriados da escolha. Um discurso populista e utópico, que prevê o professor como artista, desconsiderando-o como um profissional que recebe pelo seu trabalho e que, na sociedade capitalista, vende sua mão de obra.

No início da pesquisa, tínhamos a intenção de entrevistar os professores do turno regular, considerando que o programa prevê a articulação entre as aulas e as oficinas ofertadas pelo Mais Educação e nos interessava saber como se davam estes intercâmbios. Nossa

permanência na escola, entretanto, nos permitiu constatar que o funcionamento do programa não demanda nenhuma articulação entre o trabalho desenvolvido nas oficinas e as aulas oferecidas no período regular, cabendo aos professores apenas informarem quais os alunos que precisam de apoio pedagógico, conforme demonstra o registro destacado a seguir:

Entrevistadora – Desses alunos, você sabe dizer quantos participam do Mais Educação?

Professora – Não sei direito, uns entram outros saem, não sei.

Entrevistadora – Como os alunos são inseridos no programa?

Professora – Eles levam um bilhete informando os horários e as atividades, aí os pais respondem se autorizam ou não.

Entrevistadora – Vocês não recebem estas informações?

Professora – Não, eu estou até chateada com esse Mais Educação porque se eu sou a professora e você é a coordenadora, acho que deveria dizer que o aluno saiu do programa por isso, por isso e por isso, mas nós não recebemos informação nenhuma, só dizem assim, tantos alunos saíram do programa porque não se comportaram, vem só pra atrapalhar, mas não sei quem são esses alunos. Para que desse certo, deveria haver diálogo. (Registro Ampliado 7, p. 02).

Desta maneira, o que se percebe é que o Mais Educação acontece na escola pesquisada independentemente da vontade ou da participação dos professores do turno regular. A articulação prevista nos documentos não teve espaço na e durante a implementação do programa, nem ao mesmo existindo uma demanda específica para o professor, além do encaminhamento dos alunos às oficinas.

Logo, a “exclusão” dos professores faz dos monitores das oficinas os responsáveis diretos pelas atividades do contraturno, dos quais se espera que também aprendam, uma vez que se considera a participação no programa para universitários em formação como laboratórios para o aprimoramento de sua formação.

A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições – básica e universitária – que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relacional. (BRASIL, 2009a, p. 38)

Entretanto, conforme constatamos em campo, as instituições de ensino superior, as quais, de acordo com o trecho do texto oficial, são consideradas principais fornecedoras dos monitores para atuar no programa, não estão envolvidas na seleção nem no acompanhamento dos monitores, como seria desejável em um processo formativo.

A realidade que percebemos na escola Abaré é que a contratação desses monitores ocorre pela convergência da necessidade da escola com a vontade e disponibilidade do candidato, e que, mesmo por vias diversas de acesso à escola – convite, indicação, entrevista – nenhuma está vinculada à instituição formadora.

[...] a coordenadora estava precisando de monitor e eu como já dou aula de reforço há mais de 10 anos, de matemática, química e física, e como eu gosto de dar aula, então eu disse que a ajudaria. (Entrevista Monitor 1).

[...] fizeram entrevista, a professora me apresentou, me chamaram e aí já me contrataram. (Entrevista Monitor 02).

Foi uma colega que me indicou. (Entrevista Monitor 3).

Assim, o discurso que apresenta a escola como um laboratório, esvazia-se em si mesmo, pois entendemos que a prática desvinculada da instituição formadora não tem possibilidade de colaborar com a sua formação.

Em nome da descentralização de poder, o que tem ocorrido é a “desconcentração” de tarefas (PARO, 2001, p. 57) e a desresponsabilização do poder público, pois o que se vê na escola é a atribuição de responsabilidades aos educadores e à comunidade na operacionalização do programa Mais Educação, com o mínimo de recursos.

Os discursos da autonomia, da democratização, da participação e do trabalho pela qualidade na educação são colocados em xeque quando a escola tenta pôr em prática estes conceitos.

Para a implantação do programa na escola não foram realizadas adequações em sua estrutura física. Também o número de alunos não foi replanejado, conforme a nova modalidade de atendimento.

O princípio da intersetorialidade também não funcionou na escola Abaré, pois não foram possíveis articulações com outras instituições, levando a escola a assumir toda a demanda do contraturno em seu próprio espaço.

Ao ser questionada sobre os espaços utilizados para a realização das atividades, a coordenadora do programa na escola Abaré nos esclarece:

Nós temos a sala de karatê, que tem o tatami já montado, temos a sala de leitura, a sala de informática, que nós utilizamos pra isso, e as aulas externas como a percussão, a gente ocupa a quadra no final de semana. O espaço nosso é esse espaço que você já conhece. Até porque no momento em que estão acontecendo as oficinas do Mais Educação está tendo aula normal na escola. Então a nossa clientela já ocupa todos os espaços da escola, então o que sobra é essas salas que são a sala de leitura, a sala de informática, o auditório e a sala de karatê. E é por isso que a gente não coloca mais oficinas porque não sobra espaço. (Entrevista Coordenadora do programa na escola, 2012).

Essa necessidade de ajustar-se ao que não tem ajuste comparece nos documentos orientadores do programa. Alguns títulos do material “Mais Educação passo a passo” ilustram estas preocupações: “Título 7: Como posso fazer Educação Integral em minha escola, sem o apoio financeiro do programa Mais Educação? Título 8: Como faço, se minha escola não tem espaço?” (BRASIL, Passo a passo Mais Educação, s/d, p. 17, 18).

As respostas a estas perguntas orientam as escolas a utilizarem os espaços disponíveis na escola e na comunidade. O que tem resultado, na prática, em perda de espaços anteriormente conquistados para o desenvolvimento das aulas regulares tais como sala de leitura, laboratório de informática e biblioteca. Portanto, ao fazer um esforço para se adequar às novas atribuições, a escola passa a ocupar esses espaços para oferecer oficinas aos alunos que participam do Mais Educação, impedindo que os professores possam utilizar esses locais durante as aulas do turno regular, confinando-os às quatro paredes da sala de aula.

As adaptações, no entanto, não estão apenas na ordem da operacionalização das oficinas. Mesmo na organização mais elementar, como a acomodação dos materiais que a escola recebe, os kits para a realização das atividades e outros recursos para o atendimento dos alunos no horário ampliado, não têm espaço disponível.

Durante nosso trabalho de campo, chamou-nos a atenção a quantidade de materiais desta natureza, muitos ainda em caixas fechadas, espalhados pelas diversas salas da escola: um forno industrial encostado num canto do laboratório de ciências; material de percussão empilhado, ainda envolto em suas embalagens, na sala dos professores; roupas para o karatê, jogos, violões, dentre outros materiais, na sala da coordenação do programa.

Um dos funcionários da escola, enquanto nos apresentava a escola, resumiu a situação aqui descrita. Segundo ele, este é um dos problemas: “As coisas vão chegando, mas não tem ainda onde guardar, aí a gente vai arrumando.” (Registro Ampliado 3, 2012).

A organização do espaço físico da escola não é considerada um elemento condicionante nem importante do processo educativo. Há uma clara desresponsabilização do poder público e uma transferência da responsabilidade com a organização e manutenção do espaço escolar às próprias unidades educativas. O discurso de que cada uma, de acordo com a sua realidade, deve criar as condições para a ampliação da jornada escolar, desvia o foco de quem deveria suprir, oferecer as condições mínimas de trabalho, ou seja, o poder público. E isso é claramente explicitado no documento de referência do programa: “[...] alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações.” (BRASIL, 2009a, p. 43).

O discurso da descentralização do poder, materializado no chão da escola, que, na verdade, se caracteriza como a descentralização de tarefas, sem a correspondente descentralização de recursos está evidente nesse contexto, conforme nos mostram os dados e pode ser entendido como a aplicação do princípio da economicidade característica das atuais políticas neoliberais:

As premissas da reestruturação econômica predominantes no capitalismo avançado ou as premissas do ajuste estrutural são altamente compatíveis com os modelos neoliberais. Estas implicam redução do gasto público; redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) [...]. (TORRES, 2004, p. 115).

A adoção da monitoria se justifica, neste caso, pelo baixo custo que esta estratégia propicia na operacionalização do programa, conforme destaca a coordenadora do Mais Educação na escola Abaré.

A dificuldade a gente vê pelo valor que pagam, é muito pouco. Você sabe, é como um voluntariado e às vezes pra você achar uma pessoa que se dedique é uma pessoa que é mais amigo da escola, porque se for atrás do dinheiro, não tem. Muito pouco mesmo, é 60 reais por turma. Então eu peço currículo, peço que tenha experiência como monitor [...] e tento selecionar desta forma. (Entrevista Coordenadora do programa na escola, 2012).

Mas, se a lógica do mercado, claramente determina a elaboração e execução das políticas públicas atualmente no Brasil, repassando às instituições escolares responsabilidades deslocadas do poder público, o que justifica, então, a escola Abaré aceitar estas regras e se mobilizar para o cumprimento destas ações, e em meio a todas as dificuldades ainda defender a proposta de educação integral proposta nesses moldes?

4.3 O PROGRAMA NA AVALIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Quando iniciamos o trabalho de campo, um dos primeiros aspectos que nos chamou a atenção foram os discursos sobre os benefícios do programa Mais Educação. Animamo-nos com a possibilidade de conhecermos uma experiência positiva e de sucesso, já anunciada pela coordenadora do programa na SEDUC.

De fato, os discursos registrados durante nossa permanência em campo, comprovam que, de forma geral, as pessoas que desenvolvem as atividades propostas pelo programa tiveram a intenção de nos mostrar o lado positivo desta política. De acordo com a

coordenadora do programa na Secretaria de Educação, as contribuições podem ser apontadas em vários aspectos, dentre os quais ela destaca a parte financeira, alimentar, pedagógica e ainda a estrutura física.

Então tem muito a contribuir para as escolas, para os profissionais, vão ter uma mão de obra nova pra está ajudando na metodologia, vão trazer uma gama riquíssima de base teórica com a base dos outros professores; então, o programa Mais Educação e o Guaporé⁸ ele tem tudo pra ser realmente um sucesso **se a escola aplicar e executar realmente as ações necessárias para as crianças**. Então assim, vem somar muito, vem enriquecer muito a escola, parte financeira, parte alimentar, parte pedagógica, estrutura física, nós só temos a ganhar com essa parceria do MEC e agora com a ampliação da educação integral da política pública do governo do estado. (Entrevista Coordenadora do Mais Educação na SEDUC, 2012 – Ênfase nossa).

Chama à atenção a ressalva realizada pela profissional, a qual destacamos no trecho da entrevista apresentada, uma vez que, toda a ênfase aos aspectos positivos do programa, no final das contas depende da escola “aplicar e executar realmente as ações necessárias para as crianças.”

A entrevista com a coordenadora do programa na escola também é elucidativa quando evidencia a forma como essa profissional analisa o Mais Educação.

Eu acredito no programa, eu não tinha ideia, eu não tinha nem noção, é um valor imaterial. Mudou até minha forma de pensar, eu achava que o conhecimento era só aquilo ali, conteúdo, conteúdo, porque o mercado cobra, a sociedade cobra, eu achava que conhecimento era aquela coisa pragmática assim, mas o simples fato de o aluno sair, o aluno vai pra uma aula de karatê, já é um conhecimento, ele aprende conhecimentos de outras culturas, ele aprende de onde surgiu o karatê, e aí interage com a geografia, onde fica o Japão, onde fica a Ásia, o continente, é uma dimensão que vai além da sala de aula. **Não é um conhecimento de livros, é um conhecimento de experiência**. Eu hoje sou apaixonada pelo programa, eu acho que o programa mudou completamente a realidade da escola, **nossos alunos são outros**, você pode ver, **nossos alunos não são mal educados, nossos alunos são educados**. (Entrevista Coordenadora do programa Mais Educação na escola, 2012).

O discurso apaixonado permite perceber como têm sido sedutores os argumentos que sustentam a proposta de implantação do Mais Educação no contexto da educação brasileira. Ao permitir que os alunos desenvolvam atividades consideradas mais prazerosas, articulando a aprendizagem com conteúdos da experiência, que não estão nos “livros” e, ao mesmo tempo, modificando o comportamento dos alunos que se tornam sujeitos dóceis, “bem educados”, de fato parece ser uma transformação inspiradora e apaixonante.

⁸ O projeto Guaporé de Educação Integral foi implantado no ano de 2013 em seis escolas estaduais de Porto Velho. O projeto implantado pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia tem o objetivo de ampliar a jornada escolar através da oferta de aulas de reforço escolar e atividades complementares em período oposto às aulas.

As palavras da coordenadora indicam ainda como os argumentos de defesa desta política de ampliação da jornada se assemelham às propostas defendidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, cujos princípios de educação para a vida, com base na experiência, nos remetem aos princípios da Escola Nova. (Duarte, 1999; Alves, 2001).

A entrevista realizada com a Diretora da Escola Abaré, por sua vez, mostra como ampliar o tempo de permanência das crianças na escola atende também a uma demanda da sociedade contemporânea quando se trata de proteger os estudantes da violência das ruas, local a que estão expostos quando não estão na escola, segundo a participante:

A intenção do programa não é dizer que a escola vai ser um ambiente onde os meninos vão permanecer para que trabalhem o social, na realidade, ele veio para melhorarmos a qualidade do ensino, até porque essa questão de orientação aos estudos, de reforço, além de eles terem essas outras atividades que são mais prazerosas pra eles, como aulas de canto, violão, karatê, esportes, **ele vem para o menino está ocupado, porque se o menino estar na escola ele não está correndo risco de nada, como ser assediado por um traficante.** (Entrevista Diretora da escola Abaré, 2012).

Embora, no início de sua contribuição, a Diretora da Escola afirme que o programa tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino, ao começar a descrever as atividades as quais os alunos terão acesso, percebe que, além do reforço, não há outras ações que possam de fato auxiliar nesse propósito, então, finaliza afirmando que ocupar os meninos na escola, evita que estes estejam em situação de risco fora da escola, assumindo, enfim, o que negou na primeira parte de sua afirmação, a escola vai sim “fazer o [papel] social”.

Já os monitores ouvidos destacam principalmente como as atividades extras oferecidas pelas escolas às crianças na ampliação da jornada, devem ser valorizadas por aqueles que as recebem.

[...] é um projeto bom, como eu estava lhe falando, quem me dera se na minha época que eu estudava tivesse tido uma oportunidade desta, **tendo reforço, coisa que a gente sabe que é caro, eu dei aula de reforço durante muito tempo, a gente sabe que é caro pagar e hoje eles têm de graça** [...]. (Entrevista Monitora 1, 2012. Ênfase nossa).

Eu acho muito bom. Se eu tivesse tido isso antes, eu teria melhorado 100%. (Entrevista Monitor 2, 2012).

As contribuições dos monitores ouvidos corroboram as opiniões das demais profissionais quanto à avaliação positiva do programa e nos indicam ainda como se espera que as famílias fiquem gratas ao poder público pelas oportunidades que estão sendo criadas para seus filhos.

Os fragmentos das entrevistas destacados nos mostram que os envolvidos com o programa estão convencidos de que se trata de uma boa política e depositam, sobre este,

diferentes expectativas; porém, todos buscando fazer da escola um lugar melhor, como promete o material de orientação do programa.

A partir da leitura do programa Mais Educação passo a passo, você verá o funcionamento do programa e como implantá-lo na sua escola com sucesso, demonstrando como é possível promover a qualidade social da escola de tempo integral nas escolas brasileiras. Espera-se, portanto, que este manual inspire sua prática e o **conduza a promoção de uma educação diferenciada, cativante** e que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões. (passo a passo, p. 6)

A forma simplificada com que são anunciadas as sugestões para a implantação do programa Mais Educação nas escolas, os termos utilizados para convencer os profissionais a aderirem ao programa e a promessa de que, por meio destas propostas será possível a realização de uma educação “diferenciada, cativante”, faz parte dos instrumentos utilizados pelo poder público para obter a adesão dos envolvidos.

O processo de convencimento, empunhado pelo poder público e presente nos documentos oficiais, colabora sobremaneira para que as pessoas que fazem a educação acreditem realmente que as funções de proteção, promoção de comportamentos considerados saudáveis, educação para a cidadania, prevenção da delinquência juvenil etc., possam ser assumidas pela escola e, mais que isso, que esta ampliação da função escolar pode ser assumida e desempenhada nas mesmas condições de antes, sem alterações, adequações na estrutura física e humana das escolas.

Fundamentado em Heller, Duarte (1999) define cotidiano como o espaço onde as atividades diretamente relacionadas à reprodução do indivíduo são realizadas, reprodução esta não ligada apenas ao aspecto biológico, como no caso dos animais, mas também à produção da realidade histórica por meio da atividade humana.

De acordo com Rossler (2004), a aceitação sem questionar das políticas públicas ou propostas pedagógicas disseminadas na educação brasileira pode ser compreendida por meio do conceito de alienação da vida cotidiana.

Para este autor, a vida cotidiana é constituída por categorias, sendo estas: a probabilidade, quando o indivíduo é capaz de estabelecer, espontaneamente, uma relação entre a ação humana e suas consequências;

O pragmatismo sendo a categoria de ligação imediata entre o pensamento e a ação, de forma direta, sem perpassar pelo nível da teoria, fundamentando-se numa determinação utilitária, em oposição a uma mediação crítica.

O economicismo, onde o foco é a efetivação das ações de forma rápida e segura e com pouco esforço, tornando-se estas manifestações de expressão profunda, ampla e intensa, porém, sempre econômicas.

A confiança é categoria necessária para apoiar o aspecto probabilístico e espontâneo da vida cotidiana.

A ultrageneralização dá-se pela prática de os indivíduos tenderem a agir através de generalizações embasadas no que já está convencionado pelo meio social. Assim, gerando os juízos, preconceitos, analogias e precedentes.

A imitação como forma de aprendizagem dos indivíduos é uma das características, conforme o autor, para a existência da vida cotidiana.

Por fim, a entonação, denominada como a ultrageneralização emocional, responsável pela avaliação do outro e pela comunicação.

Estas formas de agir e pensar o cotidiano se constituem formações psíquicas. Assim, Rossler afirma que estas estruturas articuladas dão conta da constituição da vida cotidiana, no entanto, se estas formações psíquicas se enrijecem, formando um pensamento (intelectual e afetivo) cristalizado, aí se dá o processo de alienação da vida cotidiana. Para Rossler (2004, p. 112)

[...] alienação está presente quando, por conta de determinadas condições materiais, sociais e econômicas, a estrutura da vida cotidiana incha, hipertrofia-se, e penetra em todas as esferas da vida dos indivíduos. Nessas circunstâncias, é raro que os indivíduos consigam distanciar-se, ainda que momentaneamente, das formas automáticas e espontâneas de agir, pensar e sentir da cotidianidade. Mais raro ainda é que eles cheguem a questionar a aparente naturalidade desse modo de ser.

Entendemos que outra compreensão do papel da escola na sociedade atual e dos limites de determinados programas à melhoria do ensino só podem ser elaboradas por meio de discussões coletivas e de estudos teóricos que permitam uma leitura mais ampla do que está acontecendo na educação brasileira.

Porém, para realizar tal tarefa, é necessário que os profissionais da escola estejam dispostos a problematizar sua atuação e tenham tempo na jornada de trabalho para colocar em discussão, no coletivo da escola, as questões que dizem respeito ao trabalho educacional.

Como estas condições ainda não estão presentes na escola Abaré, o que constatamos, em relação ao programa Mais Educação, é o esforço da equipe escolar para se organizar, adaptando e improvisando suas condições materiais e humanas às exigências desta política.

Resta, então, a este trabalho, problematizar as consequências desse funcionamento do programa na unidade escolar para os processos de aprendizagem dos estudantes, principal razão de existência da escola. Trataremos desse tema na próxima seção.

5. MAIS EDUCAÇÃO: MAIS APRENDIZAGEM?

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido...

Partindo do pressuposto de que à escola cabe a função de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, e de que, conforme Facci e Eidt (2011, p. 140) “[...] isso implicaria a criança se apropriar da leitura, escrita, matemática, aspectos iniciais das ciências naturais e sociais, o que promoveria a sua humanização”, nesta seção, privilegiaremos o tratamento dos dados e a discussão acerca das oportunidades de aprendizagem propiciadas por meio do desenvolvimento das atividades no programa Mais Educação.

Conforme indicado ao longo deste trabalho, a concepção de educação que orienta nossa análise está fundada nas bases da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, a educação escolar converge como o espaço social de promoção e socialização dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade. Assim, conforme Saviani (1984/1991, p. 28) “[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.”

Portanto, toma-se a escola como espaço específico de trabalho com o conhecimento e a qualidade desse trabalho traz implicações para o processo de desenvolvimento dos sujeitos que dele participam. A apropriação dos conhecimentos necessários à elevação dos sujeitos a patamares cada vez mais desenvolvidos está diretamente relacionada aos conteúdos veiculados nos diversos espaços educacionais e aos meios adotados para a transmissão desses conteúdos, pois conforme Martins (2011, p. 213):

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização.

Conforme apontam os trabalhos de Freitas (2007) e Libâneo (2012), a realidade totalmente desigual das nossas escolas públicas tem implicado em processos de ensino também desiguais para os estudantes que as frequentam e, compreender em que consistem essas desigualdades é o desafio que se coloca aos pesquisadores interessados em contribuir

para a compreensão das práticas educativas que se desenvolvem no interior dos espaços escolares.

Por isso, torna-se relevante, no bojo deste trabalho, analisar de que maneira uma política pública implantada sob a justificativa de ampliar as oportunidades de escolarização a estudantes de escolas públicas localizadas em comunidades periféricas trabalha com os conteúdos curriculares, volta-se para a garantia daquela que deveria ser a função básica da escola, garantir acesso ao conhecimento. Entretanto, o que os dados indicam é que a organização do trabalho pedagógico na execução do programa, os conteúdos veiculados e a forma como as atividades são desenvolvidas na operacionalização desta política são incompatíveis com a formação de sujeitos autenticamente históricos (PARO, 2001).

Assim, nesta seção, apresentamos a forma como o programa se materializou no cotidiano da escola, como algo complementar e, ao mesmo tempo, oposto ao trabalho desenvolvido no turno regular. Há uma dissociação entre turno e contraturno, o que evidencia que a ampliação da jornada não demandou alterações no projeto pedagógico da escola.

Para os profissionais envolvidos no programa, entretanto, esta forma de organização não representa um problema, visto que a contribuição do programa ao processo de escolarização decorre, dentre outras, da possibilidade de utilizar as atividades oferecidas como instrumento de disciplinamento dos alunos, pois aos que não faltam e obtêm boas notas são concedidas oportunidades de frequentar as oficinas mais prazerosas e aos que estão em situação de baixo rendimento, a chance de “recuperar-se” por meio das oficinas de “acompanhamento pedagógico”.

Cada um destes aspectos será apresentado nesta seção como categorias analíticas elaboradas a partir da análise dos dados obtidos nas observações, entrevistas e documentos a que tivemos acesso ao longo do processo de investigação.

5.1 A DISSOCIAÇÃO ENTRE ENSINO REGULAR E ATIVIDADES DO MAIS EDUCAÇÃO

Embora esteja explicitada nos materiais orientadores do programa, a necessidade de construir uma proposta educacional que evite a dicotomia entre o processo de ensino desenvolvido no horário regular de aula e as atividades oferecidas durante o contraturno via Mais Educação, a forma como a política foi implantada e as condições em que se desenvolve parece contribuir para que funcione exatamente na contramão da proposição documentada.

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009a, p. 32)

Ao observarmos em campo a organização e a execução das atividades do Mais Educação e após dialogarmos com os profissionais e alunos, constatamos que não há correlação entre as aulas do turno regular e as atividades propostas nas oficinas do contraturno. O programa Mais Educação não faz parte do projeto político pedagógico da escola Abaré; dessa forma, não está incorporado por ela, e se desenvolve de forma paralela ao currículo da escola que, por sua vez, não sofreu nenhum tipo de alteração em virtude da implantação do referido programa.

Este fato faz com que a escola desenvolva, de forma diferenciada, a programação curricular, por meio das aulas no turno regular e a programação das oficinas do Mais Educação no contraturno, com características próprias e desarticuladas uma da outra, o que chamamos aqui de dissociação dos turnos, uma cisão dentro da própria escola, como se fossem duas escolas em uma.

Segundo nossa análise, essa situação é decorrente da própria forma como a ampliação da jornada está sendo implantada como política pública: sua configuração como “programa”, com coordenação e financiamento específicos, que é desenvolvido por profissionais/voluntários, o que permite sua realização paralelamente às demais atividades da escola, sem implicar o envolvimento dos professores e coordenação pedagógica, uma vez que há uma coordenação específica que tem autonomia e é responsável pela organização e andamento do programa, conforme exigência dos documentos orientadores.

A primeira coordenadora do projeto Mais Educação na escola foi uma professora de 1ª a 4ª série que se encontrava afastada de sala de aula. Esta professora já havia sido diretora da escola em anos anteriores e, segundo a atual gestora, tinha perfil para articulações com a comunidade, conforme demanda o programa. Esta coordenadora permaneceu na função durante um ano, sendo substituída por outra professora, de Educação Física, que coordenou o programa até sua aposentadoria. A atual coordenadora, professora de História, assumiu o programa no ano de 2012.

A instituição de uma coordenação específica, que planeja e coordena as ações numa outra dimensão, com pouca ou nenhuma articulação com as disciplinas do turno regular, é

apenas um dos aspectos que facilitam a cisão entre o ensino regular e as atividades de ampliação da jornada.

Outro aspecto da dissociação dos turnos atribui-se ao fato de o Mais Educação constituir-se como um programa independente, que foi agregado aos outros tantos já existentes na escola. Assim, por possuir regras próprias para a aplicação dos recursos e prestação de contas, a escola desenvolve formas de administrar as diversas realidades, como é o caso do lanche, servido em separado aos alunos das oficinas, após o lanche dos demais alunos que estão em aula regular.

No mural que está no pátio há um informativo:
Lanche do Mais Educação
Manhã: 3ª feira, 5ª feira, 6ª feira - 10 horas
Tarde: 3ª feira, 5ª feira, 6ª feira - 16 horas
(Registro Ampliado 11, 2012)

Para além das questões operacionais do programa, essa ordem dissociativa também colabora para a construção de uma dinâmica de organização das oficinas que não favorece a aprendizagem; esta cisão decorre também da forma como a ideia de ampliação da jornada é compreendida na instituição: ensino regular como atividade séria, exigente, trabalhosa, cansativa; atividades do contraturno como lúdicas, leves, sem necessidade de avaliação, prazerosas.

[...] o aluno estuda 04 horas pela manhã e a tarde ele tem 03 horas de oficina por semana, então, com certeza, isso contribui para que o aluno, isso amplia o conhecimento sim, porque é uma forma diferente de aprendizado, é uma forma mais lúdica; então o aluno vem porque ele tem vontade de vir, interage, está relaxado naquele momento, você pode ver que tem oficina que nem precisa trazer material. Então, dá impressão que não está, é uma continuidade do conhecimento sem aquela pressão da manhã: é nota, tem que passar, somar nota. À tarde não, você pode até fazer uma avaliação, mas essa avaliação não implica em dar problema pra ele. (Entrevista com a Coordenadora do programa na Escola, 2012).

O discurso da coordenadora nos remete a uma fragilidade curricular, como se o contraturno se caracterizasse mais pela ocupação do tempo que por objetivos propriamente pedagógicos. A falta de um projeto consistente, de intencionalidade pedagógica, revestida de flexibilidade, de currículo alternativo, faz com que as ações se findem em si próprias, não colaborando para a aprendizagem dos alunos.

Mas a construção de um projeto integrado e articulado entre conteúdos escolares e atividades de enriquecimento cultural e educacional demanda um processo de discussão coletiva das funções e atribuições das escolas, o que não tem sido oportunizado pela forma como as políticas públicas têm sido implantadas em nosso país: sem a participação dos profissionais da educação e sem um amplo debate com a sociedade, para que sejam

construídas formas efetivas de enfrentamento do baixo rendimento escolar e não de políticas compensatórias destinadas a manter os estudantes por mais tempo nos espaços escolares, sem a garantia de que este tempo resulte em maior acesso ao conhecimento.

Estas formas de implantação da ampliação da jornada repetem ações que fracassaram em outras experiências educacionais desenvolvidas no Brasil na década de 1950 e 1980, cujas críticas indicam a ausência de projetos pedagógicos consistentes capazes de sustentar outras propostas de escolarização como elemento importante para garantir o sucesso de qualquer proposta educacional (MAURICIO, 2004; GIOVANNI, SOUZA, 1999).

A forma como o programa foi implantado, de forma paralela ao funcionamento do ensino regular e a ausência de uma discussão político-pedagógica consistente que permita a elaboração de consensos sobre a função da escola na sociedade atual abrem espaços para que as atividades propostas no programa sejam utilizadas como elemento de disciplinamento dos estudantes que delas participam, conforme evidencia o item a seguir.

5.2 APRENDIZAGEM OU DISCIPLINAMENTO?

Embora a proposta do programa Mais Educação, como política pública, estabeleça que todos os alunos da escola têm direito à participação nas atividades, a precariedade dos espaços físicos, a falta de profissionais, bem como a obrigatoriedade de oferta de “Acompanhamento Pedagógico” limita o número de vagas, obrigando a instituição a estabelecer critérios para o encaminhamento dos alunos às atividades.

Durante as primeiras observações, tivemos dificuldade de identificar os critérios que a escola utilizava para a seleção dos alunos e a formação das turmas para as oficinas. Inicialmente, parecia-nos que não havia um critério de agrupamento desses alunos, mas, no decorrer das observações, conseguimos perceber que, em algumas dessas oficinas, a turma era constituída de alunos de séries diferentes e, quando se tratava de alunos da mesma série, estes estavam agrupados por turmas.

Na continuidade do nosso trabalho em campo, fomos nos apropriando de outros dados aos quais recorreremos agora para explicitar a lógica utilizada pela escola.

As oficinas de acompanhamento pedagógico — Matemática e Ciências são reservadas aos alunos com baixo rendimento escolar, conforme esclarece a coordenadora do programa na escola.

As oficinas de ciências e matemática, eu selecionei os que têm dificuldades. Eu utilizei o critério da dificuldade porque se você deixar aberto, vem alunos que não

têm dificuldade porque é uma maneira dele sair de casa. Então eu usei este critério para favorecer este aluno em que o tempo de aula dele não é suficiente pra aprender. Ele tem uma dificuldade que o professor em sala não consegue sanar, muito aluno, o tempo pouco, uma hora só, um tempo de aula de 50 minutos é pouco. Aí a gente selecionou, contemplamos todas as turmas, mas selecionamos. (Entrevista com a Coordenadora do Programa na escola, 2012).

As oficinas de karatê, canto e coral, violão e artes, são, em tese, disponibilizadas a todos os alunos; no entanto, aos alunos que não apresentam bom comportamento esse direito não está garantido. Além disso, uma vez conseguida a vaga, para permanecer usufruindo dessas atividades é necessário manter um bom rendimento nas disciplinas curriculares.

Nas palavras da coordenadora, percebemos a preocupação em atender nas oficinas relacionadas aos conteúdos curriculares aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade, produzindo, assim, a dissociação relacionada às oficinas: o acompanhamento escolar para os que não alcançaram bom rendimento e as demais para os considerados bons alunos.

Direta e indiretamente, as oficinas são reconhecidas pela escola como instrumento de disciplinamento ou de barganha na busca de comportamentos considerados adequados.

Você olha para os nossos alunos, são alunos diferentes, o Projeto ele cobra isso. Se você quiser participar da aula de música, e se você já tiver passagem pelo SOE [Serviço de Orientação Educacional] você não entra na aula de música. Então o aluno tem aquele compromisso de mudar o comportamento dele também. O aluno do karatê vai para campeonato, se ele tiver dificuldade em Matemática, ele já é chamado, o professor de karatê cobra: por que você está com dificuldade em Matemática? Você não está prestando atenção em Matemática? Então você não vai para o campeonato. (Entrevista com a Coordenadora do programa na escola Abaré, 2012).

Este excerto coloca em evidência duas questões merecedoras de atenção em nossa discussão. A primeira relaciona-se ao entendimento da oficina de karatê como uma moeda de troca pelo bom rendimento na Matemática. A segunda trata-se da atribuição do bom ou mau rendimento exclusivamente ao aluno.

De acordo com estes dados, podemos afirmar que o conceito de meritocracia está inculcado no espaço escolar, servindo inclusive como estratégia de distribuição dos alunos nas oficinas. Esta divisão diferencia não apenas o perfil dos alunos, mas também a forma e a função das atividades que compõem as oficinas.

A organização cuidadosa, a prioridade dada à disciplina e ao bom comportamento dos alunos são princípios muito valorizados na escola Abaré. Este investimento da escola pode ser explicado pela valorização externa que estas características trazem à escola. Tanto a coordenadora do programa na escola como a profissional responsável na SEDUC, quando nos indicou esta como uma escola de destaque, bem como a visão dos monitores, comprovam o

que afirmamos: “Eu estou gostando muito de trabalhar com eles, são muito tranquilos, você já viu, eles não são aqueles meninos bagunceiros, são tranquilos, quando a gente está explicando eles prestam atenção, eu gosto.” (Entrevista com a monitora 1, 2012).

Percebemos, durante nossa permanência em campo, o ambiente da escola Abaré como um ambiente limpo, organizado, revelando o esforço da direção e dos demais funcionários para que os alunos cumpram as regras, como o uso do uniforme, mesmo durante as oficinas do contraturno, quando são orientados a usar a camiseta do Programa Segundo Tempo.

A preocupação com a disciplina comparece na escola Abaré como uma prerrogativa para o bom desempenho escolar, como explica Foucault (2010), é útil no cotidiano da escola, por possibilitar a formação de seres tecnicamente preparados, economicamente ativos e politicamente dóceis.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 2010, p. 133).

A mesma premissa enunciada por Foucault se aplica, tanto ao comportamento dos alunos, quanto dos demais funcionários da escola. A partir dos dados do campo podemos inferir que a visão de uma boa escola que a SEDUC mantém sobre a instituição investigada é decorrente da forma como a instituição encaminha suas ações, primando pela adequação da escola à operacionalização eficiente dos programas, projetos e ações a ela impostos.

Por seu lado, a escola trabalha junto aos estudantes esse disciplinamento para que possa desenvolver, de forma mais adequada, o que se espera que seja o bom desempenho na execução dos projetos implantados na instituição. E, como já destacamos na quarta seção deste texto, a promoção da educação integral sem alteração da estrutura física e de pessoal, demanda um corpo discente colaborativo que permita o cumprimento desta tarefa, sem maiores exigências.

Esta dinâmica é absorvida pelos alunos, que percebem como natural a função disciplinadora das oficinas, confirmando o argumento de Foucault no que diz respeito ao processo de assujeitamento dos indivíduos, conforme enuncia nosso diálogo com uma das alunas durante as observações: “Eu acho que a música ajuda em Matemática e o karatê ajuda no comportamento dos alunos em sala. O karatê ensina ainda a entrar, cumprimentar, não chegar atrasado, pedir licença, ouvir.” (Registro Ampliado 5, 2012).

Diante deste quadro, é imperativo destacar a semelhança entre a forma como se desenvolve a atual proposta de educação integral e aquela defendida pelos integralistas e destacada na primeira seção desta dissertação. O projeto de educação integral para os integralistas compunha um papel importante na elevação do nível cultural da população, prevendo para tanto o desenvolvimento dos aspectos físicos, intelectuais, espirituais e cívicos do indivíduo. As bases para esta educação centravam-se na idéia regeneradora da moral, sendo a escola responsável pela formação dos valores integralistas: sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência.

Como demonstração desta tendência, apresentamos, a seguir, a opinião do monitor da oficina de karatê, quando questionado acerca dos benefícios desta prática.

Se você chegar a qualquer lugar e olhar e não tiver disciplina, você pode tirar o seu filho [...] porque hoje nós temos muitos problemas nos colégios, são os alunos que não têm disciplina, são rebeldes, cheios de problemas às vezes em casa, então a gente tem que saber trabalhar ele, educar ele na realidade. (Registro Ampliado 5, 2012).

Assim, os discursos permitem entrever uma atribuição às funções da educação como manutenção do poder por meio da disciplina que ordena e aliena. O problema que se coloca neste contexto é a realização desse tipo de atividade denominando-o de ampliação das oportunidades de aprendizagem com a oferta de “mais educação”. O termo educação aqui, tomado em sentido *lato* pode ser melhor compreendido quando analisado a partir de seu inverso: falta de educação, ou mal educado. Em outras palavras, quando se inserem no espaço escolar atividades para “educar” os que não têm educação, atribui-se aos usuários da escola pública as responsabilidades pelo baixo rendimento do sistema educacional. É preciso, pois, acrescentar às funções da escola a tarefa de atender àquilo que falta a esses estudantes para que possam usufruir do que a escola oferece: disciplina, cultura, esporte, interesse em estar na escola.

Durante nossas observações, percebemos que é baixo o número de estudantes que frequenta as oficinas, em especial as de acompanhamento pedagógico — Matemática e Ciências. Ao questionar os monitores sobre este aspecto, as justificativas sempre reconheciam os próprios alunos como responsáveis diretos pelas ausências.

Não estão vindo, teve reunião, a coordenadora, passou avisando nas salas, mandou bilhetinho para os pais, inclusive, para que os pais trabalhem em parceria com a gente, para ajudar, mandar os alunos para a escola; então assim, eu acho que parte aí o interesse do aluno também, porque foi divulgado e como eles não estão tendo aula de Matemática é obrigatório pra todos. A coordenadora entrou na sala e falou: ó gente por vocês não terem aula de Matemática, é obrigatório pra todos estarem no reforço, porque vocês não estão tendo aula, e mesmo assim eles não vêm. Já falei sobre a questão da frequência, estão pegando falta, mas mesmo assim, então **falta**

interesse, eu acho que parte do aluno também. (Entrevista com a Monitora 1, 2012, ênfase nossa).

Também sobre o desempenho nas atividades, o fracasso do planejamento é atribuído ao aluno.

Tem algumas atividades que eu planejei fazer com eles, que eles mesmos falaram que queriam, só que eu precisava da contribuição deles, por exemplo, um dia em que eu fui fazer um trabalho para demonstrar como as coisas se decompõem na natureza. Eu peguei até do próprio livro de Ciências. Nós teríamos que usar a terra, em camadas, aí eles não trazem, eles nunca trazem o que a gente pede, eles esquecem, chegam de mão abanando. Ainda bem que eu tinha sempre o plano B, eu me virava com o plano B. Eles não colaboram com a gente não. Só dentro de sala de aula. Se você não pedir para eles trazerem nada. (Entrevista com a Monitora 3, 2012)

Baseando-nos na análise das linhas orientadoras e nos fundamentos filosóficos do programa Mais Educação, verificamos que os discursos de responsabilização dos alunos despontam como uma das principais expressões da teoria neoliberal. Convencida de que está fazendo o melhor pelos alunos, a escola se esforça para oferecer as atividades do programa. E entende, por outro lado que, se ainda assim, os alunos não participam ou não cumprem com as atividades propostas, só pode ser por uma falha individual e pessoal, conforme ilustra o discurso da coordenadora na escola ao evidenciar grande abstinência durante uma oficina de Matemática. “[...] a gente está dando uma aula extra e esses meninos não vem. Mas é bom saber porque a gente fala na reunião de pais. Logo Matemática que, mesmo se quisessem pagar por fora, hoje não se encontra professor por aí.” (Registro Ampliado 18, 2012).

De acordo com Paro (2001), a aula não é o produto da escola, este deve ser a apropriação do saber, fruto da produção histórica. A aula, portanto, constitui-se como a atividade, o processo de trabalho.

Não tem sentido, pois, pôr a culpa no educando pelo fracasso da aprendizagem, com o argumento de que esta não se deu porque o aluno não quis aprender. Ser detentor de vontade (como sujeito humano que é) faz parte das especificações do próprio objeto de trabalho, que devem ser levadas em conta na “confeção” do produto. Levar o aluno a *querer aprender* é a tarefa primeira da escola da qual dependem todas as demais. (PARO, 2001, p. 94, grifos do autor).

Todavia, levar o aluno a querer aprender, conforme destaca o autor, requer da escola o estabelecimento de uma estreita relação cooperativa com as famílias e com os alunos, proporcionando a estes condições de se desenvolverem como sujeitos, premissa que nos parece distante das condições objetivas da escola Abaré, visto que as atividades oferecidas em nada contribuem para alterar as tradicionais formas de atendimento aos estudantes, indicando

que o programa não tem atendido ao seu principal objetivo, potencializar melhores condições de aprendizagem aos alunos em situação de fracasso escolar.

5.3 MAIS EDUCAÇÃO: OFERTA DE MAIS DO MESMO

O programa Mais Educação diferencia os saberes que devem ser transmitidos pela escola em dois grupos, os saberes escolares e os saberes comunitários. Essa diferenciação, no entanto, segundo as diretrizes oficiais, pretende não resultar num trabalho dicotômico, mas propõe um trabalho a partir da interação entre as duas modalidades, conforme explicitado nos documentos do programa: “Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes.” (BRASIL, 2009b, p. 37).

Das comunidades, portanto, emanariam as diretrizes para a construção do projeto de educação integral. Podendo ser estas distintas, conforme a localidade onde esteja inserida a comunidade escolar. Este discurso revela outra manifestação dos efeitos de uma política a serviço dos conceitos neoliberais, a responsabilização da escola pela elaboração do seu currículo, como se este pudesse ser constituído somente a partir dos interesses e/ou possibilidades de cada comunidade e unidade escolar.

Paro (1991/2001, p. 114) tratou esta questão partindo da perspectiva de que ao Estado cabe a função de representar os interesses da comunidade, a ele cabe a definição de “[...] parâmetros e mínimos curriculares, que garantam a adequada atualização histórico-cultural dos cidadãos.”. Ainda conforme Paro, não se pode pretender “partir do zero”, no levantamento dos conteúdos, visto o progresso histórico já constituído socialmente.

Neste sentido, pretendemos discutir as propostas das oficinas do Mais Educação, a partir do que a escola Abaré construiu como organização curricular para este programa.

Iniciamos nossa observação do programa pelas oficinas de artes, karatê, canto e coral e violão porque as de acompanhamento pedagógico começaram, no 2º semestre, com atraso devido às dificuldades de contratação de monitores.

Sobre os conteúdos das primeiras oficinas, podemos afirmar que estas se ocupam de questões que não se relacionam com o processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares. Em artes, assistimos aulas de pintura utilizando diversos materiais e com diversas aplicações.

Parte desse trabalho ornamenta a escola, como é o caso das capas de almofadas da sala dos professores e as pinturas nas paredes do auditório.

Nas aulas de canto, coral e violão, os alunos aprendem técnicas vocais e instrumentais a partir do ensaio de algum número artístico que, posteriormente, é apresentado em festividades escolares, como a festa da família, a semana do meio ambiente ou quando há a necessidade de recepcionar alguma visita ilustre da SEDUC, MEC etc.

Quanto à oficina de karatê, esta se ocupa em treinar os alunos para disputas internas e externas como a realização de campeonatos, conforme nos foi permitido observar em diversos registros fotográficos apresentados pela coordenadora do Mais Educação para quem este tipo de atividade comprova o sucesso do programa.

A perspectiva de educação integral a partir do ideário liberal comparece na forma como estas oficinas são organizadas e desenvolvidas. Para Freitas (2009, p. 61), a educação integral a partir de Dewey fundamentava-se na “[...] formação de um ‘novo’ homem a partir das artes, da música, do teatro, dos valores universais do liberalismo, tendo como referencia os problemas da vida.”

Na escola estudada, estas atividades estão relacionadas à transmissão de técnicas específicas, sempre vinculadas a alguma utilização prática daquilo que aprendem: a técnica de pintura em desenho, posteriormente aplicada nas capas de almofadas da escola; a preparação de números musicais para apresentação nos eventos escolares etc.

Essa expressão também se justifica pela defesa do estabelecimento de relações entre as atividades e a utilização prática, imediatista do que as aulas abordam, fazendo da educação uma simples cópia da experiência social, o que afastaria o aluno da possibilidade de usufruir das produções materiais e imateriais que podem, por seu caráter histórico, explicar os homens e seus comportamentos através de seus conteúdos e formas. (FACCI, 2007).

Não identificamos, durante nossa estadia em campo, a busca pelos conhecimentos comunitários, tão menos foi evidenciada alguma forma de articulação destes conhecimentos com os conteúdos curriculares. Também, a forma com que o trabalho é conduzido não se constitui uma prática diferente ou enriquecedora. Pelo contrário, as oficinas de acompanhamento pedagógico se assemelham às atividades comumente oferecidas em salas de aula regulares.

Tomemos como exemplo um trecho de observação realizada em uma oficina de Matemática, direcionada aos alunos dos 7º anos. Estavam presentes em sala de aula apenas

duas alunas, os demais não compareceram e não justificaram a ausência. O tempo da oficina foi de 55 minutos.

O monitor iniciou a atividade apresentando, no quadro, a definição de porcentagem, deu alguns exemplos e, em seguida, apresentou as atividades a serem feitas pelas alunas.

Situação 1:

[...]Definição: é uma razão centesimal representado pelo símbolo % (por cento).

Exemplo: a) $7/100=7\%$ (que se lê “7 por cento”)

b) $5/100=5\%$ (que se lê “5 por cento”)

c) $15/100=15\%$ (que se lê “15 por cento”)

Essa forma de representação (7%, 5%, 15% etc.) chama-se TAXA Porcentual.

ATIVIDADES

1)Escreva as razões na forma de taxa porcentual:

- a) $1/100$
- b) $9/100$
- c) $35/100$
- d) $100/100$
- e) $143/100$
- f) $387/100$
- g) $20/100$
- h) $65/100$
- i) $73/100$
- j) $70/100$
- k) $53/100$
- l) $99/100$
- m) $23/100$
- n) $1/100$

2)Represente na forma de frações centesimais:

- a) 3%
- b) 8%
- c) 34%
- d) 52%
- e) 89%
- f) 130%
- g) 64%
- h) 27%
- i) 83%
- j) 435%
- k) 223%
- l) 38%
- m) 23%

3)Resolva os problemas de porcentagem:

- a) Numa escola de 900 alunos, 42% são rapazes. Calcule o número de rapazes.
- b) Sobre um ordenado de R\$ 380,00 são descontados 8% para o INAMPS. De quanto é o total de desconto?
- c) Comprei uma bicicleta por R\$ 500,00. Revendi com um lucro de 15%. Quanto ganhei?
- d) Uma caneta que custava R\$ 60,00 sofreu um desconto de 5%. Quanto você pagará por essa caneta? [...]

Com estas atividades o quadro branco foi todo preenchido e as duas alunas presentes na oficina copiam enquanto o monitor aguarda as alunas responderem. Depois de certo tempo começa a responder as questões no quadro e as alunas vão corrigindo conforme as orientações do monitor. Encerrando as resoluções, apaga o quadro e volta a completá-lo, agora com outro conteúdo:

PROBLEMAS DE PORCENTAGEM

São resolvidos através de regra de três simples. Ex., Calcular 20% de R\$ 700,00

Método prático:

Neste caso, podemos resolver mais rapidamente, lembrando o conceito de fração.[...]

O monitor, mais uma vez, senta-se para aguardar as alunas copiarem. Dez minutos depois, se dirige à frente do quadro e começa a explicar:

20% de R\$ 700,00

100% -----700,00

20%-----X

100x=14000

X=14000/100

X= 140

Após a explicação, as alunas vão apontando aquelas questões que gostariam de ver o monitor responder. O tempo da oficina acaba e o monitor negocia com as alunas a continuação das resoluções na aula seguinte.

[...]

(Registro Ampliado 18/2012).

Se considerarmos os critérios estabelecidos pelo programa e pela própria escola, as oficinas de acompanhamento pedagógico deveriam ser espaços nos quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na aprendizagem de conteúdos curriculares fossem enfrentadas por meio de ações pedagógicas capazes de contribuir para sua superação.

Para isso, seriam necessários professores com um amplo conhecimento do conteúdo e também de práticas pedagógicas que pudessem ser adequadas às necessidades de diferentes alunos. Ou seja, profissionais capazes de realizar um fazer pedagógico diferenciado, que possibilitasse a identificação das dificuldades dos estudantes, o planejamento de intervenções adequadas que permitissem o envolvimento e melhoria no desempenho desses alunos. Parafraseando Saviani (1997), Facci (2007, p. 152, grifos da autora) destaca os conhecimentos docentes, necessários para a condução de uma prática pedagógica humanizadora:

- a) conhecimentos específicos da disciplina por ele ministrada;
- b) conhecimento didático-curricular, que lhe permita compreender como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos;
- c) “saber pedagógico”, apropriado dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizado nas teorias da educação;
- d) compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa;
- e) “saber atitudinal”, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo.

Nesta perspectiva, designar aos monitores, ainda estudantes, a responsabilidade pelo ensino destes alunos, é certamente entregá-los à sua própria sorte. Além disso, as possibilidades que esses futuros profissionais teriam de contribuir e também aprender no

processo demandariam apoio pedagógico específico durante o planejamento e a execução das atividades. Entretanto, conforme evidenciamos durante a pesquisa, o que os monitores consideram apoio relaciona-se ao provimento de insumos materiais como pincel, apagador, jogos, papéis etc.

Sobre os conteúdos, podemos afirmar que não está garantida a premissa da aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos, ou a construção dos mesmos a partir da experiência dos educandos.

Ao contrário da premissa oficial, o que evidenciamos, a partir dos trechos acima destacados, é uma repetição de conteúdos e de formas de tentar transmiti-los, o que sugere a intensificação do mesmo trabalho do turno regular, numa prática de menor qualidade visto que a execução desta repetição está a cargo de monitores, sem experiência docente, num ambiente no qual inexistente o diálogo com os professores da escola, conforme depoimento do monitor 2:

Eu peço mais ajuda dos alunos, para não atrapalhar os professores. Eu peço mais a ajuda dos alunos. Eles chegam aqui e eu pergunto se já estão passando um novo assunto. Aí eu pergunto se eles já entenderam os assuntos passados, se sim eu já continuo. Se não eu ainda falo um pouquinho, explico direitinho e depois eu continuo os assuntos. (Entrevista com o monitor 2, 2012).

A partir desta afirmação, é possível flagrarmos o efeito da dissociação entre atividades do turno regular e atividades de acompanhamento pedagógico desenvolvidas pelo programa Mais Educação. Ao afirmar que opta por “não atrapalhar” os professores o monitor se coloca numa posição de quem não faz parte da escola. Ele, assim como o programa, não estão legitimados pela escola e não estão inseridos em um projeto de educação que articula diferentes ações em favor da aprendizagem dos alunos.

A situação 2 apresentada a seguir, extraída do Registro Ampliado 15 (2012) nos permite localizar e discutir outros aspectos que comprometem o bom desempenho das atividades de acompanhamento pedagógico. Trata-se da observação de uma aula de Ciências, oferecida aos alunos das turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental.

Situação 2:

A professora anuncia o início da aula de ciências às 14h50, mas ainda organiza os materiais: letras em um material emborrachado, tinta pra tecido, livros. São nove alunos de 6º ano que estão presentes neste momento. Alguns alunos ajudam. O professor de Matemática também ajuda trazendo para a sala sacolas de materiais. [Não há o mínimo de organização, a professora parece bem atrapalhada, não esclarece o objetivo da atividade, nem minimamente qual é a atividade. Ela está muito preocupada com o tempo, que parece ser insuficiente pra que cumpra seu plano].

O grupo de 04 alunos que já a ajuda com as letras é orientado a encontrar as letras que formam a frase: “Pegada ecológica no meio ambiente.” Enquanto isso, ela pega um plástico grande e estende no chão da sala. Por cima dele, coloca um papel kraft branco. A professora explica sobre o termo ‘pegadas ecológicas’ e diz que irão representar na folha que está no chão ‘qual o tamanho da sua pegada.’

A professora explica oralmente o termo, mas está muito confuso, os alunos demonstram não entender e eu também não entendo direito. Ela pega um papel impresso da bolsa e começa a ler um texto explicativo sobre o termo pegadas ecológicas, depois resume: “A pegada ecológica centraliza os recursos retirados do meio ambiente.”

Os alunos demonstram pouca atenção, uma dupla conversa entre si, um aluno sentado sobre a mesa fica cabisbaixo, enquanto o grupo de quatro alunos continua realizando a atividade das letras. [...].

O grupo sinaliza que já separou todas as letras; ela pára a explicação e pede que eles riscuem as letras numa folha preta. Após falar com o grupo, a professora volta-se para os demais e comunica a eles sua ideia para o cartaz. Eles deverão sujar a sola dos pés numa tinta verde e carimbar na folha branca estendida no chão.

A professora, então, vai preparar a tinta; enquanto isso, os alunos aguardam, cada um da sua maneira. Alguns saem da sala, outros conversam [...]. A tinta é espalhada em um prato de plástico, a professora abaixa-se próximo da folha de papel e os alunos vão tirando sapatos e sandálias. Ela os auxilia a sujar os pés e aponta na folha, onde devem carimbar. Após marcar a folha os alunos saem de sala saltando de um pé só em busca de um local para limpar o pé. [Este detalhe também não foi planejado e combinado antes com os alunos. Muitos ficam sem saber para onde ir, outros orientam, isso causa um certo alvoroço e sujeira na sala e no caminho até o local da lavagem dos pés.][...].

Os alunos vão retornando da lavagem, alguns já com violões. Pergunto a professora para onde vai a produção dos alunos, ela responde que ainda não sabe, que vai ver com a coordenadora. A professora tira de uma pasta uma frase impressa em folha branca A4, pede que um aluno a recorte, para colar no cartaz. “Adotar estilos de vida mais equilibrados e amigáveis com o meio ambiente é fundamental para o planeta. O planeta e a vida agradecem.”

A professora se dirige ao grupo que trabalha com as letras e dá dicas para o corte ficar uniforme e evitar os picotes. Ela parece bastante preocupada com o horário, diz algumas vezes que acha que não vai dar tempo pra concluir. [...]

Os alunos entram e saem da sala, alguns permanecem fora da sala de aula. A professora solicita ajuda para a tarefa apenas daqueles que a procuram ou parecem interessados na atividade.

Saio da sala às 16h10, pois percebo que agora a professora só terminará a frase com os quatro alunos que ainda estão na sala. Os demais alunos saíram da sua aula e agora aguardam as demais oficinas no pátio da escola.

Neste caso, percebemos que a aula não trata, especificamente, de um reforço de determinado conteúdo no qual os alunos sintam dificuldade. Aparentemente, trata-se da tentativa da monitora de realizar uma atividade prática, para, através dela, trabalhar com alguns conceitos relacionados à temática meio ambiente.

No entanto, baseando-nos no que foi observado e registrado, há uma série de equívocos que não contribuem para a apropriação dos conteúdos escolares. Não é possível

identificarmos como e porque esta atividade está sendo proposta aos alunos. A estes também não é favorecida a contextualização do assunto, tema ou conteúdo que se pretende desenvolver durante a aula.

O que parece orientar a ação da monitora é a necessidade de desenvolver “atividades práticas” próprias das “oficinas” e que gerem algum produto que possa ser exposto como resultado do trabalho desenvolvido.

Fica evidente, na situação observada, a falta de preparo pedagógico da monitora que não conseguiu envolver os alunos na atividade e sua dificuldade para explicar o que havia planejado. Além disso, a atividade evidencia a infantilização dos estudantes que, estando no 6º ano do Ensino Fundamental, encontram-se em um estágio de desenvolvimento cognitivo que lhes permite o enfrentamento de outros tipos de desafios intelectuais e mesmo práticos, nos quais fossem considerados sujeitos pensantes e capazes de interferir em sua realidade.

De acordo com Martins (2011, p. 213)

[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

Neste sentido, ganham especial importância os processos de escolarização, pois é por meio da mediação dos professores, nos processos de ensino que se permite aos sujeitos menos experientes a apropriação de conhecimentos que são condição para seu desenvolvimento psíquico. Entretanto, não se trata de qualquer processo educacional, pois, sem acesso aos conhecimentos mais elaborados, não será garantido aos sujeitos alcançar formas mais elaboradas de pensamento.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-crítica, pela sua filiação à perspectiva materialista histórica, consideram que as condições objetivas nas quais estão inseridas as pessoas são responsáveis pelas desigualdades no processo de desenvolvimento, posto que a humanidade não “nasce” nas pessoas (MARTINS, 2011), mas é apropriada por meio das suas formas de vida. Assim, em sociedades de classe, as condições de humanização são extremamente desiguais e, embora a superação dessas desigualdades, em última instância, dependam da superação da sociedade de classe, essas teorias defendem que a educação escolar possui um papel privilegiado para opor-se no âmbito da transmissão do conhecimento à essas desigualdades.

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. (MARTINS, 2011, p. 214).

Portanto, investir em processos de ensino que permitam aos estudantes o acesso cada vez maior aos conhecimentos é uma atitude revolucionária que precisamos cultivar junto aos profissionais que desejam trabalhar para a construção de um país menos desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo...

A análise das experiências de educação integral no Brasil e o estudo do programa Mais Educação como proposta recente de ampliação da jornada escolar em andamento em uma escola da rede estadual de Porto Velho suscitaram elementos importantes para a compreensão das transformações em curso no processo de escolarização na contemporaneidade.

Entretanto, para além das questões que envolvem diretamente o estudo de caso em questão, a busca pelo entendimento desta política pública proporcionou uma discussão mais ampla acerca das iniciativas de implantação da educação integral nas escolas públicas brasileiras e sobre os processos constituintes da relação entre o Estado e a sociedade civil pelas vias da organização e implantação deste programa.

O levantamento das experiências de educação integral no Brasil demonstra duas formas distintas de organização dos projetos de ampliação do tempo escolar. Sendo a primeira, representada pelas maiores referências nesta modalidade, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia e os CIEPs, no Rio de Janeiro, experiências constituídas a partir de projetos específicos, com construção de prédios, garantia de material e equipes escolares, especificamente voltadas para o atendimento desse público, conforme previsão desses projetos.

A segunda, formada pelas demais iniciativas como o CIACs, PROFICs e projetos de menor amplitude, caracterizando-se como propostas de ampliação da jornada escolar de forma agregada às condições estruturais das escolas regulares, sem que se tenham feito alterações significativas nos espaços físicos ou nos projetos pedagógicos das instituições.

Os estudos levantados nos mostram, no entanto, que independentemente da forma como foram planejados e instituídos, os projetos de educação integral já implantados no Brasil são direcionados, em todos os casos, às camadas mais pobres da população, oferecendo a estes, no tempo ampliado, serviços que lhes são negados como direitos sociais. Além disso, estes projetos foram implantados e interrompidos conforme interesses políticos, tendo sido também suas condições de implantação e manutenção dependentes desses interesses.

A análise dos documentos orientadores do programa Mais Educação, foco específico deste estudo, revelou características de organização que remetem às primeiras concepções de

educação integral, ainda nas décadas de 1920 e 1930, tais como o forte apelo disciplinar e das propostas defendidas pelos integralistas e a perspectiva escolanovista de educação defendida pelos liberais, cujos princípios fundamentam-se na educação para a vida e na valorização dos conhecimentos oriundos da experiência prática dos aprendizes.

Ao retomarmos o objetivo desta pesquisa que foi investigar as implicações e contribuições da ampliação da jornada escolar, proporcionada pela implantação do programa mais Educação, para a apropriação do conhecimento escolar a alunos de uma escola pública de Porto Velho podemos afirmar que os dados relativos ao processo de implantação e organização do programa indicam uma dicotomia entre os documentos base do Mais Educação e a realidade observada.

A descentralização das ações se interpõe com a centralização de recursos pelo poder público. Assim, ao se proporcionar às escolas maior autonomia através da descentralização de tarefas, verifica-se a centralização da concepção e definição dos programas, bem como, a limitação dos investimentos gerando a precarização do trabalho docente.

Estas condições de funcionamento indicam a atualidade dos problemas apontados por estudos sobre as primeiras experiências de implantação de educação integral no Brasil: o excesso de tarefas burocráticas administrativas atribuídas repassadas às escolas com a ampliação de suas funções; a insuficiência de profissionais para dar conta das referidas tarefas; falta de recursos materiais para a adequada execução das atividades previstas e falta de orientações político-pedagógica para os projetos implantados (MAURICIO, 2004; GIOVANNI, SOUZA, 1999).

Ao descrever a forma pela qual se deu a implantação do programa mais Educação na escola pesquisada, bem como as contribuições dessa política para a melhoria da aprendizagem das crianças atendidas percebemos que os envolvidos entendem como extremamente benéfico para as famílias poderem contar com a escola para atender os seus filhos em horário alternativo, evitando que estejam expostos aos riscos de violência e falta de cuidados.

Acreditam que qualquer que seja a oportunidade fornecida pode contribuir para o crescimento dos estudantes e, portanto, os alunos e suas famílias devem ser gratos e aproveitar as oportunidades a que estão tendo acesso.

Embora apontem os limites das condições materiais, não consideram que elas sejam impedimento para que a escola desenvolva um bom trabalho, esforçando-se por conseguir os meios necessários para efetivar a política dentro dos limites da escola.

Os dados também revelam que apesar dos discursos positivos dos atores escolares acerca da educação integral, o número de alunos que frequentam as oficinas é bastante reduzido, o que demonstra que a escola não consegue, com as atuais condições, planejar e executar atividades pelas quais os alunos possam estabelecer algum tipo de relação com sua aprendizagem.

A análise das atividades do programa desenvolvidas na escola pesquisada, bem como os recursos materiais e humanos disponíveis para sua execução demonstram uma grande precariedade de possibilidades tanto em função do limitado número de profissionais disponíveis, considerando-se o valor da remuneração concedida, tanto pela formação dos monitores, entre os quais encontram-se estudantes de semestres iniciais da graduação.

Na organização das oficinas a escola encaminha para acompanhamento pedagógico os alunos com dificuldades nos conteúdos escolares e as demais oficinas (violão, canto e coral, artes e karatê) são reservadas aos estudantes com bom comportamento e desempenho acadêmico, revelando que uma das formas pela qual a escola se apropria do programa é pelo viés da meritocracia, da utilização das atividades como prêmio ou castigo.

Do ponto de vista da articulação entre as atividades do programa e as atividades do período regular de escolarização, principalmente no que se refere ao trabalho com os conteúdos curriculares, o estudo indica a existência de uma cisão entre o turno regular e o contraturno, no qual são desenvolvidas as oficinas do Mais Educação.

O programa não faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola, constituindo-se como uma atividade paralela, que não foi absorvida pela equipe da escola, inclusive porque sua constituição como demanda externa implica uma operacionalização particular: financiamento próprio, prestação de contas e prazos conforme regulamentação específica.

Além disso, não há articulação entre os professores e os monitores das oficinas, entre a coordenação específica do programa e os demais profissionais da escola, o que provoca uma dissociação entre o turno das aulas regulares e o turno da realização das oficinas, dificultando ainda mais o diálogo entre os profissionais.

Quanto às oficinas de acompanhamento pedagógico, não evidenciamos a relação dos conhecimentos comunitários com os conhecimentos escolares, tão pouco a elaboração de um currículo articulado. Nestas aulas, percebemos duas práticas comprometedoras da aprendizagem: a repetição da mesma dinâmica do turno regular e a proposta de atividades ‘diferenciadas’, vazias de conteúdos que não conseguem envolver os alunos.

Podemos inferir que estas características influenciam a pouca adesão dos alunos às atividades do programa, por estas se não serem suficientemente atrativas e significativas.

Os elementos discutidos neste trabalho apontam para uma relação direta entre a melhora da educação e o aumento do tempo das crianças na escola, como se estas não estivessem aprendendo pela falta de prática de esportes, música e outras atividades manuais. Esta perspectiva é reforçada pelo paradigma vigente de escola como sinônimo de proteção das crianças e adolescentes.

Desta forma, o princípio da adição de atividades, tarefas, horas/aula, de nada adianta se o que não anda bem na escola continua intocado. Mais preocupante ainda é percebermos que a proposta de a escola oferecer mais, com as mesmas condições de antes, provoca um ciclo de ocupação das mentes, dos corpos, dos espaços e dos tempos, impossibilitando cada vez mais o repensar das próprias ações e do processo educativo, condição essencial para a verdadeira mudança dos rumos da educação nacional.

O presente trabalho nos permite identificar as limitações e os equívocos existentes neste modelo de ampliação da jornada escolar que não possibilitam uma discussão entre o poder público, os educadores e os usuários das escolas públicas acerca de um projeto educacional que atende as demandas de escolarização das crianças brasileiras.

Superar a dualidade apontada por Libâneo (2012) entre uma escola “do conhecimento para os ricos” e outra escola “do acolhimento social para os pobres” é o grande desafio que se coloca para a educação brasileira.

Consideramos que, neste contexto, defender, como pesquisadores e profissionais da Educação e da Psicologia, a escola como espaço que possibilite “[...] o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico.”, conforme afirmação de Saviani (1991, p.80).

Acreditamos que este estudo de caso, embora constituído de limitações decorrentes da impossibilidade de generalização, contribui para evidenciar a importância de trazer à tona as implicações e os efeitos dessas políticas no cotidiano de escolas públicas brasileiras nos distintos recantos deste país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. F. **Inovações metodológicas**: seus caminhos e descaminhos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1991.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Autores Associados, 2001.
- ALVES, L. A. Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da psicologia escolar. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.). **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. Casa do Psicólogo. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 3-10, 1988.
- BARBOSA, J. R. A ascensão da ação integralista brasileira (1932-1937). **Revista de Iniciação Científica da FFC**. v. 6, n. 1/2/3, p.67-81, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro: Educação integral e tempo integral. MAURICIO, L. V. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 5-6, abr. 2009.
- BORGES, R. F. A pedagogia médico-higiênica de Manoel Bonfim: um olhar sobre a criança nas primeiras décadas do século XX. In: BOARINI, M. L. (org.). **Raça, higiene social e nação forte**: mitos de uma época. Maringá: Eduem, 2011.
- BRANDÃO, Z. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**, n. 32, p. 116-129, 1989.
- BRASIL. Lei nº 9.394, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- _____. Resolução nº 196, de 10/10/1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/resolucoes.htm. Acesso em: 14 set. 2012.
- _____. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MEC/MARE. 1997.
- _____. Lei nº 10.172, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 23 set. 2011.

_____. **Bairro-Escola: Passo a passo**. Belo Horizonte: MEC/UNICEF. s/d. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14794.htm. Acesso em: 27 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2010a.

_____. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)** Fernando de Azevedo. [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

_____. Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 13, de 21/03/ 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3436-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-13-de-21-de-mar%C3%A7o-de-2011>. Acesso em: 28 set. 2012.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul./ 2003.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

COELHO, L. M. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio**, v. 11, n. 4, p. 121-128, 1996.

_____. L. M. Educação Integral e Integralismo: fontes impressas e história (s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P.(org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

COSTA, M. A. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, n. 40, p. 486-501, 1991.

CUNHA, L. A. **Estado, educação e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DADICO, L. Terceira via, ideologia e educação. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. Casa do Psicólogo. 2011.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

_____. **Dewey**. Coleção Os Pensadores. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Diretrizes Integralistas. Disponível em: <http://www.integralismo.org.br/novo/?cont=123&vis=>
Acesso em: 05 de set. 2012

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

FACCI, M. G. D. “— Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” — Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M. Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H, T, A. (orgs.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FERREIRA. E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA. E. B.; OLIVEIRA. D. A. (Orgs.). **Crise na escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38 ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREITAS, C. R. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Comunicação e Artes da UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCIA, R. CIEP: a paixão deslocada. **Proposta**. Rio de Janeiro. n. 52, p. 11-13, 1992.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999.

KISSLER, L.; HEIDEMANN, F.G. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **RAP**. Mai/jun., p. 479-499, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n3/31252.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. CIACs: falácias, equívocos e tentações. **Educação e Sociedade**. n. 40, p. 461-474, 1991.

LEAL, M. C. **Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1991.

LEONARDOS, A. C. **Opportunities to learn academic skills in the brazilian public schools: a comparative case study**. Tese de doutorado. Stanford University. 1990.

_____. O CIEP como inovação educacional. **Contexto e Educação**, v. 6, n. 22, p. 46-64, 1991a.

_____. **Avaliação do desempenho de alunos de CIEP e de escola convencional: comparando o desenvolvimento de pensamento crítico**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: CAPES/UFRJ, 1991b.

_____. **Análise de discurso das produções acadêmicas de alunos de CIEP** (representativo da proposta original), Rio de Janeiro: CAPES/UFRJ, 1992.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOBO, J. D. Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo. **Educação e Sociedade**, n. 24, p. 48-60. 1986.

_____. **CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 1988.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, V. **CIEPs: a re-invenção da escola pública?** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1988.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, set/dez. 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre Docência em psicologia da educação). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: MARTINS, L. M; ARCE, A. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MIGNOT, A. C. **CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.

_____. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**. v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, C. A. **CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

ONU. **Declaração de Nova Delhi**, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em 27 set. 2012.

_____. **Declaração de Jomtien**, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 27 set. 2012.

PACHECO, S. M. Proposta Pedagógica. **Salto para o futuro**, ano XVIII, boletim 13, p. 03-10, ago./2008.

PAIVA, V. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. **Educação e Sociedade**, n. 22, p. 134-137, 1985.

PARO, V. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 11-20, 1988a.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação e Sociedade**, n. 29, p. 86-99, 1988b.

_____. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988c.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Autonomia escolar: propostas, práticas e limites. In: PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERISSÉ, V. L. S. **Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

PIMENTA, S. G. A Pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

Rondônia. **Projeto Educação em Tempo Integral na Rede SESI Rondônia**, 2011a [material digitado].

Rondônia. **Projeto do Programa Mais Educação**, 2011b [material digitado].

ROCKWELL, E. EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr 2004.

SÃO PAULO. Decreto nº 25.469, de 7/6/1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/192463/decreto-25469-86>. Acesso em: 22 out. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2 ed. 1991.

_____. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. Casa do Psicólogo. 2011.

TEIXEIRA, A. Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.31, n.73, jan./mar. p.78-84. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: **Dewey**. Coleção Os Pensadores. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: In: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRINDADE, H. **Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30**. 2 ed. São Paulo: Difel, 1979.

VELOSO, C. O tempo e o vento. Disponível em: <http://letras.mus.br/caetano-veloso/44760/>. Acesso em: 15 jul. 2013.

VIÉGAS, L. S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed São Paulo: Ícone, 2012.

ANEXO 1 Aprovação no Comitê de Ética

Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR



Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Saúde – CEP/NUSAU

Porto Velho, 08 de junho de 2012
Carta 014/2012/CEP/NUSAU
Da: Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Para: Débora Mendes de Souza
Assunto: Parecer Ético

Informo-lhe que o projeto de pesquisa de sua autoria "*Programa mais educação: um estudo sobre a ampliação da jornada escolar em Porto Velho*" foi **aprovado** em reunião do Comitê de Ética realizada em 08/05/2012. Por consequência, o estudo poderá ser imediatamente iniciado.

Outrossim, esclareço ainda que este Comitê deve ser informado do andamento da investigação, bem como receber cópia do relatório final em meio digital, quando de sua conclusão.

Atenciosamente,

Prof.ª Ms. Lucinda Maria Dutra de S. Moreira
Coordenadora/Portaria 260 GR/2010

Prof. Ms. Lucinda M. Dutra de S. Moreira
Comitê de Ética em Pesquisa NUSAU/UNIR
Ord. Port. 260 GR/2010

APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto: “Programa Mais Educação: um estudo de uma experiência de ampliação da jornada escolar”.

Pesquisadora responsável: Débora Mendes de Sousa Gemelli, aluna do Programa de Pós – Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Este documento visa solicitar a sua participação voluntária na pesquisa “Programa Mais Educação: um estudo de uma experiência de ampliação da jornada escolar”, que tem como objetivo, investigar as contribuições da ampliação da jornada escolar em uma escola pública de Porto Velho.

Sua participação na pesquisa consistirá em conceder entrevista individual, a ser realizada no local em que você preferir. Também necessitarei realizar algumas observações das atividades desenvolvidas com os alunos.

Comprometo-me a manter sigilo sobre os dados coletados, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à identificação da escola ou dos participantes. As informações obtidas durante a pesquisa serão utilizadas apenas para fins científicos, podendo originar produções de trabalhos para publicação.

Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, ajudando na compreensão das contribuições do programa estudado. A sua participação é inteiramente voluntária e é seu direito retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, bem como determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações que já tenham sido dadas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Informamos-lhe também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e nenhum tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone 3217 9817 ou 9997 4992.

Atenciosamente,

Débora Mendes de Sousa Gemelli
Mestranda

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido(a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Velho, ____/____/2012.

Assinatura do Participante

APÊNDICE B Registro Ampliado

Chego à escola às 9h30min. e logo do portão avisto a coordenadora acompanhada do professor de karatê (suponho isso devido o mesmo carregar em mãos seu quimono). Me aproximo, cumprimento-os e me apresento ao professor. Ele parece receptivo e diz estar aguardando o horário para a próxima oficina, se identifica como monitor de Karatê. Pergunto se ele trabalha como monitor apenas nesta escola, ele explica que tem uma associação, um projeto social há 09 anos e que é monitor nesta escola para os “alunos do integral”. Enquanto conversamos, a coordenadora se afasta, vai até sua sala, logo atrás de nós.

Digo que acho interessante a prática de esporte, principalmente arte marcial, digo que tenho dois filhos e pergunto a ele qual seria a vantagem em matriculá-los numa escolinha de artes marciais. Ele responde que o maior benefício é a disciplina. “Se você chegar em qualquer lugar e olhar e não tiver disciplina, você pode tirar o seu filho (...) porque hoje nós temos muitos problemas nos colégios, são os alunos que não tem disciplina, são rebeldes, cheios de problemas às vezes em casa, então agente tem que saber trabalhar ele, educar ele na realidade né?”

Pergunto se os alunos gostam da aula de karatê. O monitor responde que a sala fica lotada.

Comentário Adicional – Enquanto fala comigo, percebo o monitor bem entusiasmado, preocupa-se em me contar do avanço de alguns alunos, do quanto eles participam de quanto esta oficina é importante.

Enquanto conversamos ali mesmo no pátio, somos interrompidos constantemente por alunos que vêm esclarecer dúvidas sobre horários das aulas de karatê. Percebo que há confusão de informações principalmente se as oficinas são para o projeto escola em tempo integral ou para mais educação. Para um aluno, especificamente, o professor explica que o Mais Educação continuará às quintas, conforme era antes e acrescenta: “Escola integral é uma coisa, Mais educação é outra.”. O monitor vira-se para mim e elogia este aluno, diz que tem potencial. Aponta para outro jovem sentado em um dos bancos do pátio e me diz que é seu ajudante, é aluno do projeto social e o acompanha nas aulas na escola. Para outro aluno, ele diz que as oficinas de hoje são de escola integral, todas.

A coordenadora retorna pra junto de nós e me informa que no laboratório de informática está acontecendo a oficina de canto com alunos do Mais Educação, agradeço a informação e digo que irei lá. Ela me orienta a me identificar e diz que eu posso entrar e ficar à vontade.

C.A – Sinto que a coordenadora me encaminha para as atividades que estão “organizadas”. No caso do karatê desta manhã, por ainda estarem reorganizando horários, ela prefere que eu não acompanhe.

O professor sai em companhia da coordenadora, fico aguardando no pátio, pois como se afastaram sem me informar para onde iam, ou quando e onde a aula aconteceria, prefiro aguardar. Os dois demoram, resolvo aguardar na sala dos professores.

É hora do intervalo e há muitos professores na sala. Eles conversam entre si, parecem formar um grupo entrosado, não demonstram se importar com a minha presença, alguns me olham rapidamente, poucos me cumprimentam e eu sento no sofá e aguardo.

Saio logo que toca o sino. Continuo não sabendo pra onde foram a coordenadora e o monitor de karatê. Resolvo então ir até o laboratório de informática onde haverá aula de canto coral.

Identifico-me ao monitor de música, que está saindo pra buscar algum material, mas me diz pra ficar à vontade.

C.A – O monitor demonstra pressa pra pegar o material. Ao cumprimentar-me não senti receptividade, mas também não senti rejeição. Parece que não fazia diferença para ele.

Entro na sala, me apresento aos alunos e me sento em uma das cadeiras que ainda estão vazias. A turma de canto é uma turma mista, com alunos de diversas séries do ensino fundamental anos finais. 14 alunos, sentados em círculo. A aula do dia já havia começado. No quadro branco algumas cifras e notas musicais, 01 teclado ao centro do círculo e um notebook.

Pergunto a uma das alunas que está bem próxima de mim se a oficina é do Mais Educação ou do tempo integral, a aluna diz que é do Mais educação. Pergunto se ela está no projeto desde o ano passado, ela diz que não, começou agora. O professor volta à sala e distribui a letra de uma música; em seguida, informa que vão ensaiar uma música em inglês, uma música que já foi “passada”. O professor faz um comentário:

“Gente o teclado já era para ter chegado, não chegou, vou levar o meu teclado para casa.”

C.A – No contexto em que ele comentou, parece que estava bem incomodado com o fato de ele ter que trabalhar com o próprio instrumento. Seu semblante transparecia decepção.

Inicia uma conversa com os alunos sobre a organização do ensaio, apresentação da música, dentre outras orientações para a aula. Inicia os procedimentos práticos da aula, dividindo as tarefas entre os alunos e afinando o teclado.

C.A – Me sinto incomodada, pois não consigo esquecer da dupla que me deixou lá no pátio. Para onde foram? Será que estou perdendo uma boa oportunidade de acompanhar alguma situação interessante sobre como estão organizando os alunos dos dois projetos, mais educação e tempo integral? E a sala de karatê que eu não vi ainda? São muitos alunos mesmo que participam?

Saio da sala de informática. E percebo um aglomerado de crianças na sala dos professores, me aproximo e ouço que eles estão solicitando informações sobre as oficinas do contraturno. Os alunos estão com mochilas. Sento-me em um dos bancos do pátio para observar a movimentação. Identifico que um desses alunos participou da aula de pintura que observei no dia anterior. Sabendo que ele pode me identificar também, pergunto a ele se a aula já terminou, ele me informa que estão sem professor de História e que o outro professor está doente, assim não terão o 4º e 5º tempo, serão dispensados. Digo que reconheci ele da oficina de pintura e pergunto quais oficinas ele faz, ele responde que faz todas: violão, karatê, artes, todas do tempo integral. Pergunto em quais horários ele vem à escola. Ele diz que chega às 13h30min e que vai até terminar. A hora de ele ir embora, depende das oficinas do dia: “Hoje eu venho uma e meia e vou embora duas e meia, só tem uma oficina hoje.” Pergunto se ele mora próximo da escola. Ele diz que sim, vem e volta a pé. Pergunto se ele almoça na escola, ele responde que não, que ainda não está no tempo integral não. A movimentação dos alunos

demora uns 10min até que chega uma inspetora e coordena a ida para sala para alguns e a dispensa de outros.

C.A - Este procedimento é muito confuso. A inspetora questiona para os próprios alunos quem vai ter aula ainda e quem não vai. Alguns tentam ludibriá-la, outros revelam as intenções de enganá-la. Ela demonstra uma estratégia frágil para controlá-los. Depois de uns 5 minutos, os alunos dispersam.

Procuro pelo espaço onde são desenvolvidas as aulas de karatê. Para tanto, saio do portão de entrada da escola, a mesma direção que seguiram a coordenadora e o monitor.

A sala de karatê é um espaço independente da escola, uma sala retangular construída à esquerda, antes do portão de entrada. A aula já começou. Observo dois alunos, 01 menino e 01 menina sentados no meio fio, do lado externo da sala. Pergunto a eles se não fazem a aula de karatê, eles dizem que sim, mas não são desta turma, é que estão sem aula e por isso estão ali. Percebo que o aluno tem facilidade pra se comunicar, me sento no meio fio junto a eles e continuo...

D- Qual a série de vocês?

Aluno: 8º ano C.

D – Você faz só esta oficina.

Aluno: Não, faço artes, karatê, música, só.

D - Todos da turma participam?

Aluno: Não, nem todos. A maioria não vem.

D – Eles não vêm por quê? O que eles falam?

Aluno: Eles não falam nada, só falam que não vem.

D – Você mora aqui perto?

Aluno: Eu moro perto do João Paulo.

D – Você vem a pé?

Aluno: Vou e volto a pé.

D – E quando as oficinas terminam vocês vão pra casa?

Aluno: Sim.

Levanto-me e vou dar uma olhada na aula. A sala é um retângulo com 05 janelas, o chão é forrado por emborrachados coloridos. Dentro da sala tem 01 bebedouro, 03 ventiladores, 01 pequeno quadro branco na parede.

Os alunos não estão vestindo quimono, estão com roupas normais, alguns de bermudas, outros de short... todos estão perfilados repetindo os movimentos do mestre e do ajudante. Parecem estar concentrados e respondem bem aos comandos. O mestre, como os alunos tratam o monitor, fala bem alto, mas parece ter uma boa relação com os alunos; de vez em quando faz uma gracinha, os alunos riem, mas rapidamente volta o silêncio.



Volto a conversar com o aluno que ainda permanece por ali...

D – Você estuda aqui desde quando?

Aluno – Desde a 1ª série.

D – Você gostava mais de antes ou de agora que tem as oficinas?

Aluno – É bom, mas sei lá, a gente acorda cedo pra não chegar atrasado...

D – Mas por que você faz? É obrigado a fazer?

Aluno – É, eles fazem chamada.

Neste momento a aluna intervém:

Aluna: Não, não é obrigado não.

Aluno: Mas eles fazem a chamada.

Aluna: Eles fazem chamada, tipo assim, pra poder, por exemplo, no canto, os alunos que mais se destacam vão pegando o violão entendeu? Eu não sei com o judô (a aluna confunde o karatê com o judô) como é que vai ser. Vai passar a ser obrigatório, mas só em 2013.

D – Ah então ainda não é obrigatório este ano?

Aluna – Não, até porque não tem aula todo dia, nem tem todos os professores.

D – Entendi. Eles estão começando agora?

Aluna – É, começou esta semana.

D – E quando for obrigatório, já pensaram nisso?

Aluna – Quando começar o tempo integral... teve gente que já saiu da escola: alunos que, assim que eles souberam, foram para outra escola, porque eles não gostam entendeu?

Eu gosto. Eu acho legal porque tem muito menino que fica sem fazer nada...

D – Mas você acha que as oficinas ajudam nas coisas de sala de aula? Por exemplo, no que vocês aprendem nas matérias, Português, Matemática, as oficinas ajudam nesse sentido?

Aluna – Eu acho que a música ajuda em Matemática e o karatê ajuda no comportamento dos alunos em sala.

D – A música ajuda em matemática? Como assim?

Aluna – É porque Música é Matemática, entendeu? Ré mais Dó dividido por Si, mais ou menos isso. Eu não sei se faz muito sentido, mas quando eu comecei a fazer música aí é que eu fui desenvolver matemática. Minhas notas foi de 5 e 4, esse bimestre eu já vou tirar uma nota melhor porque eu já estou fazendo as contas sozinha e antes eu não fazia.

D – Legal.

Aluna – E o karatê, eles ensinam a entrar, cumprimentar, não chegar atrasado, pedir licença, ouvir.

Pergunto ao aluno se ele também acha isso.

Aluno – Sim.

D – E pra você, também ajudou?

Aluno – Tá ajudando.

D- Melhorou a nota?

Aluno - Ainda não. (risos), mas é que começou esta semana.

D – E vocês não faziam Mais Educação no ano passado?

Aluna – Não.

Aluno – Sim, eu fazia.

D – Fazia o quê? Qual oficina?

Aluno – Eu fazia futebol.

Observo um pouco mais da aula, tiro algumas fotos.

Os alunos levantam e vêm observar comigo. Comento que a aula parece ser legal.

A aluna responde que sim, que já decorou quase todos os movimentos. Pergunto se o professor é legal, ela responde:

“É sim, ele é rígido, mas é legal. Se rir do nome de alguém paga 100 abdominais.”

Me despeço dos alunos e entro novamente na escola.

Os alunos estão perfilados no pátio, cantarão o Hino Nacional. A diretora está em pé em cima de um dos bancos do pátio, dando alguns avisos. Sento-me para observar.

A diretora informava aos alunos sobre a contratação de monitores e sobre o comportamento dos alunos no contraturno.

Informa para os alunos de 6º e 5º anos a oficina é toda terça-feira. Informa também que hoje não há recurso para fazer oficinas além do Mais Educação; que, apesar de a coordenadora já ter enviado comunicado aos pais, isso precisará ser refeito e depois ela informará novamente. Diz que tem 160 alunos no Mais Educação e o recurso acabará agora em agosto e em setembro cairá recurso. Diz que a escola vai esperar o recurso, pois não tem dinheiro pra pagar os monitores e, por isso, tem muito aluno vindo pra escola só bagunçar. Exemplifica isso com a turma do 6º ano D. 6º ano E; Exemplifica que, na última aula do 6º ano E, o professor de música não conseguiu dar aula.

Falou da camiseta que será entregue e que deve ser usada só na hora da oficina. Que não é uniforme, assim, só é pra ser usada na hora da oficina. Lembra que os alunos devem trazer também uma garrafinha para água. Isso pra evitar o trânsito de crianças pela escola.

Lembra que na sala de karatê tem bebedouro. Que não vai dar copo descartável para preservar o meio ambiente. Diz que a escola trabalha a educação ambiental, que não vai gastar dinheiro comprando copo, que com o dinheiro do copo poderia comprar outra coisa. “Todo mundo pode comprar uma garrafinha.”

C.A – A diretora fala como se os alunos entendessem as questões burocráticas da gestão, assuntos relacionados a financiamento, prestação de contas, contratação, verba... Fico pensando se ela está tentando esclarecer, uma vez só, pra todos os alunos, as dúvidas que muitos tentavam esclarecer durante o intervalo, quando tumultuavam a sala dos professores.

Depois dos informes, a diretora sinaliza para a execução do Hino Nacional. Os alunos acompanham um CD. Depois do hino, a diretora pega o microfone novamente e elogia as turmas que achou que se comportaram, da mesma forma chama a atenção dos alunos que não demonstraram o comportamento que ela esperava. Ao fim, outras duas turmas são dispensadas; os demais são encaminhados para as salas.

Saio da escola às 11h.

APÊNDICE C Quadro de observações

	DATA	DURAÇÃO
RA - 1	06/07/2012	1 hora
RA- 2	01/08/2012	1h10min.
RA - 3	07/08/2012	1h20min.
RA - 4	13/08/2012	1 hora
RA - 5	14/08/2012	50min.
RA - 6	24/08/2012	2h40min.
RA - 7	29/08/2012	1h20min.
RA - 8	11/09/2012	2h25min.
RA - 9	19/09/2012	30min.
RA - 10	19/09/2012	1h20min.
RA- 11	26/09/2012	55min.
RA - 12	27/09/2012	2h30min.
RA - 13	16/10/2012	2h20min.
RA - 14	22/10/2012	2h15min.
RA - 15	22/10/2012	2h20min.
RA - 16	23/10/2012	3horas
RA - 17	21/11/2012	1h20min.
RA - 18	23/11/2012	2h10min.
RA - 19	23/11/2012	2 horas
TOTAL: 32 horas 30 min.		

APÊNDICE D Roteiro para entrevista com Coordenadora do programa Mais Educação na SEDUC

Nome: _____
Idade: _____
Sexo: _____
Função: _____
Tempo de Serviço: _____
Formação: _____

- 1) Há quanto tempo é gestor/a do programa?
- 2) Você poderia me explicar quando e como se deu a implantação do programa Mais Educação nas escolas estaduais de Porto Velho?
- 3) Como está organizado o programa nas escolas da rede estadual em Porto Velho?
 - 3.1- Quais critérios têm sido utilizados para escolha das escolas nas quais será implantado o Programa?
 - 3.2- Como são definidas as oficinas que são oferecidas?
 - 3.3 – E como são escolhidos os coordenadores das escolas?
 - 3.4- Como ocorre a solicitação e envio dos recursos financeiros para custeio do programa nas escolas;
 - 3.5- Quem administra e quem presta contas desses recursos;
 - 3.6- Que tipo de material é disponibilizado para as escolas?
 - 3.7- Quem financia?
- 4) Quais os objetivos desse Programa?
- 5) Como é feito o acompanhamento do Programa pela SEDUC nas escolas?
- 6) Como a SEDUC presta contas do programa ao MEC?
- 7) Na proposta do programa existe alguma recomendação de articulação entre as atividades do programa e os conteúdos do currículo escolar?
- 8) Como você avalia o desenvolvimento do programa?
- 9) Que contribuições o programa está trazendo à melhoria da qualidade do ensino?
- 10) Como as escolas têm se posicionado em relação ao Programa?

APÊNDICE E Roteiro para entrevista com Coordenadora do programa Mais Educação na escola

Nome: _____
Idade: _____
Sexo: _____
Função: _____
Tempo de Serviço: _____
Formação: _____

- 1) Há quanto tempo é coordenador do programa nesta escola? Como foi escolhido?
- 2) Você poderia me explicar quando e como se deu a implantação do programa Mais Educação nesta escola?
- 3) Como está organizado o programa na escola:
 - Quais critérios têm sido utilizados para escolha das oficinas que são oferecidas?
 - Quais espaços (escolares e/ou comunitário) são utilizados para as oficinas?
 - Quais oficinas a escola oferece? (1º semestre e 2º semestre)
 - E como são escolhidos os monitores?
 - Como se definem quais crianças vão participar?
 - Como as crianças são encaminhadas para as oficinas? Elas podem escolher as atividades das quais querem participar?
 - Como se dá a informação aos pais?
 - Todas as crianças que desejam têm acesso ao programa?
 - Como ocorre a solicitação e envio dos recursos financeiros para custeio do programa na escola?
 - Quem administra e quem presta contas desses recursos;
 - Que tipo de material é disponibilizado para a escola?
 - Quantos alunos participam das oficinas?
 - Como é feito o controle de participação e frequência dos alunos nas oficinas?
 - Como a coordenação avalia o desenvolvimento das oficinas e o desempenho dosicineiros?
- 4) Quais os objetivos desse programa?
- 5) Como é feito o acompanhamento do programa pela SEDUC nas escolas?
- 6) Existe alguma articulação entre as atividades do programa e os conteúdos do currículo escolar?
- 7) Como você avalia o desenvolvimento do programa?
- 8) Que contribuições o programa está trazendo à melhoria da qualidade do ensino?
- 9) Que dificuldades são enfrentadas pelas escolas no desenvolvimento do programa?

APÊNDICE F Roteiro para entrevista com monitores do programa Mais Educação

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Tipo de vínculo: _____

Tempo de atuação no programa: _____

Formação: _____

- 1) Como se deu seu ingresso no programa Mais Educação?
- 2) Como se dá sua participação no programa:
 - 2.1- Quantas horas você atua semanalmente?
 - 2.2- Qual a remuneração recebida?
 - 2.3- Que tipo de atividades desenvolve?
 - 2.4- Que tipo de acompanhamento você recebe?
- 1) Você realiza algum tipo de planejamento específico para sua atuação como monitor/a? Como? (Tem algum contato com as professoras das crianças atendidas?)
- 2) Como você avalia as condições nas quais são oferecidas as oficinas? (Material didático, espaço físico, tempo);
- 3) De acordo com sua experiência, você considera que o programa contribui para a formação dos alunos? Em que aspectos?
- 4) Que aprendizagens você está tendo em seu trabalho no programa?
- 7) Há alguma dificuldade neste trabalho? Qual?

